Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470887
Centre d'intérêt: 520

Fortin, Nicole.

Penser les stages / Nicole Fortin. -- [Québec] : Direction générale de l'enseignement collégial : [Montréal] : Collège du Vieux Montréal, Centre de ressources didactiques, [1984?].
135 p. ; 23 cm.

Code: 99-8055. Bibliogr.: p. 131-135.

ISBN 2-550-07426-2

Cote Dewey: 371.38/F742p Cote LC: LB/2844.1

Descripteur(s): *Stage *Evaluation du stagiaire *Techniques humaines *Rôle de l'enseignant *Formateur *Collégial (Niveau)

Le volume s'adresse d'abord aux formateurs de niveau collégial qui encadrent des stages caractérisés: 1. par une intervention auprès d'êtres humains; 2. par le fait que les enseignants n'accompagnent pas l'étudiant dans son milieu de stage. Cela est particulièrement le cas des techniques d'assistance sociale, d'éducation spécialisée, de diététique, de garderie, de loisirs ainsi que des techniques correctionnelles et policières. Il s'agit de fournir à ces formateurs un instrument de réflexion qui reformule les notions et concepts de stage, qui mette en évidence les éléments de la problématique et qui indique diverses modalités de fonctionnement. Le texte ne propose pas un modèle unique et normatif, mais vise à favoriser la mise en place de pratiques adéquates aux besoins du formateur.

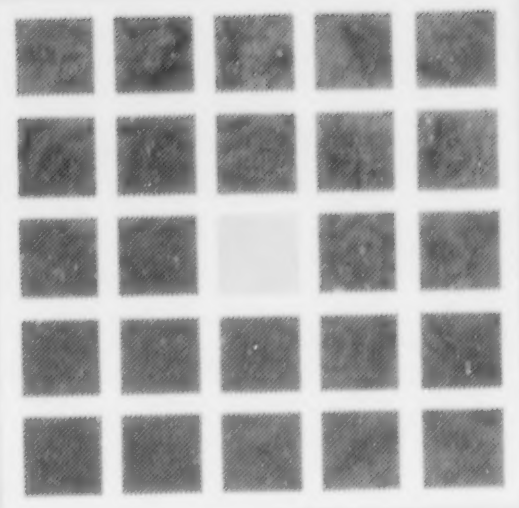
Une première partie, de nature conceptuelle, tente de situer le rôle du stage à l'intérieur de la formation professionnelle et de déterminer les formes d'apprentissage que favorise particulièrement la formule du stage. Suit un examen des divers éléments de la problématique de la pédagogie des stages: rôle des partenaires et des acteurs, organisation des stages, intervention pédagogique, évaluation. La dernière partie suggère divers outils et pratiques qui peuvent se révéler utiles en ce qui concerne la définition des objectifs de stage, le rôle du responsable, le déroulement temporel du stage, le choix de milieux de stages, l'appropriation des buts et objectifs du stage, etc. Des instruments pouvant faciliter la mise sur pied de stages sont reproduits en annexe.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Collège du Vieux-Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP

EDUQ 8470887

NICOLE FORTIN

PENSER LES STAGES



Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'enseignement collégial

Cégep du Vieux Montréal
Services pédagogiques
Centre de
ressources didactiques

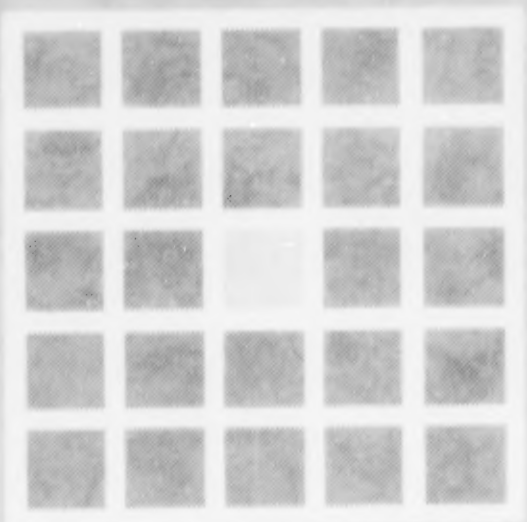
EDUQ 8470887

Recherche effectuée au collège du Vieux Montréal grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation dans le cadre du programme de subvention à l'innovation pédagogique.

Dépôt légal Troisième trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-07426-2

NICOLE FORTIN

PENSER LES STAGES



Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de l'enseignement collégial

Cégep du Vieux Montréal
Services pédagogiques
Centre de ressources didactiques

Remerciements

Bien que les idées émises dans ce document n'engagent que la responsabilité de l'auteure, elles sont nées et ont été développées, tout au moins en partie, dans des contextes d'échanges, d'interactions et de questionnements collectifs. Outre le comité qui a officiellement réagi à toutes les étapes de ce travail, plusieurs personnes m'ont aidée à réfléchir tout au long de ma démarche. Je tiens à remercier :

des professeurs et conseillers pédagogiques des collèges de Gaspé, Hauterive, Limoilou, Maisonneuve, Montmorency, Notre-Dame-de-Foy, Région de l'Amiante, Rimouski, Rivière-du-Loup, Saint-Jérôme et Vieux Montréal ;

monsieur Gilles St-Pierre pour sa disponibilité sur le plan administratif et la qualité de son appui sur le plan du contenu ;

messieurs Jean-Pierre Lalande et Émile Ollivier pour la pertinence de leurs réactions, remarques et questions à toutes les étapes de la démarche ;

mesdames Gisèle Bonin et Nicole Tremblay, messieurs Omer Giasson et Pierre Harrison pour leur participation à la préparation et à l'animation des journées de perfectionnement-recherche, monsieur Harrison également pour ses consultations sur le thème de l'évaluation ;

mesdames Hélène Allaire, Jocelyne Martin et Nicole Simard pour l'occasion qu'elles m'ont fournie d'assister à leurs séances d'encadrement collectif et de discuter leurs modalités de fonctionnement et leurs instruments pédagogiques ;

mesdames Mona Ditisheim et Luce Seers-Goerlach ainsi que monsieur Michel Carbonneau pour leurs judicieuses remarques sur des rapports d'étape ;

madame Lucette Lalande pour sa patience et son talent dans le déchiffrage des manuscrits et pour la qualité de son travail.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE :
Formation, stage et apprentissage : notions et concepts 9

1. La formation professionnelle 12
1.1 Techniques humaines et techniciens ? 12
1.2 Les principaux axes de la formation professionnelle 14
1.3 Les relations entre théorie et pratique : trois malentendus 17

2. Les stages dans la formation 23
2.1 La définition du stage 23
2.2 Stage et laboratoire 25
2.3 La coexistence de trois situations d'apprentissage : cours, laboratoires et stages 26
2.4 L'apprentissage dans la formation professionnelle 28

3. L'apprentissage dans les stages 30
3.1 L'expérience de la profession... Sur quoi l'appuyer ? 30
3.2 Aller en stage... Pour faire quoi ? 32
3.3 Se former par le stage... Avant, pendant ou après ? 35

DEUXIÈME PARTIE :
Pédagogie des stages : éléments d'une problématique 41

1. Le rôle des partenaires et des acteurs 44

2. L'organisation des stages 47
2.1 La définition des objectifs 47

2.2 Le choix des professeurs responsables des stages 50
2.3 Le déroulement temporel des stages 52
2.4 L'inventaire des milieux potentiels de stage 53

3. L'intervention pédagogique 56
3.1 La nature de l'intervention pédagogique 56
3.2 La préparation du stage 57
3.3 Les séances d'encadrement pendant le stage 59

4. L'évaluation 65
4.1 L'évaluation pronostique 67
4.2 L'évaluation formative 67
4.3 L'évaluation sommative 67

TROISIÈME PARTIE :
Outils et pratiques : quelques exemples 71

1. La définition des objectifs 74
1.1 Le champ 74
1.2 Les connaissances et la compétence des étudiants 74
1.3 La nature des performances attendues 75

2. Les professeurs responsables des stages 76
2.1 Le choix 76
2.2 Le perfectionnement 77

3. Le déroulement temporel du stage 78
3.1 Le format 78
3.2 La session 79

4. Le répertoire des milieux de stage 80
4.1 La définition des critères de choix 80
4.2 La centralisation des informations 80
4.3 La découverte de milieux potentiels 81

5. L'appropriation des buts et objectifs des stages 83

6. Le jumelage étudiants-formateurs 85
6.1 Le jumelage étudiant-organisme 85
6.2 L'attribution d'étudiants à un professeur 86

7. Quelques pistes d'observation et d'intervention 87

8. Le format et le rythme des rencontres 89

9. La définition de l'objet des rencontres 90

10. L'évaluation sommative 91
10.1 L'encadrement 91
10.2 L'apprentissage 92

CONCLUSION 93

APPENDICE A :
Liste des membres du comité 101

APPENDICE B :
Répertoire des tâches du technicien 103

APPENDICE C :
Milieux d'intervention 107

APPENDICE D :
Bilan de stage 111

APPENDICE E :
Fiches de travail 113

APPENDICE F :
Les points de repère 115

APPENDICE G :
Questionnaire du bilan 117

APPENDICE H :
Démarche d'analyse et d'intervention 121

APPENDICE I :
Grille d'investigation du milieu 123

APPENDICE J :
Préparation d'une activité d'intervention 125

APPENDICE K :
Journal de bord 127

BIBLIOGRAPHIE 129

INTRODUCTION

Les programmes intégrés dans le cadre de la formation professionnelle de niveau collégial comptent souvent, parmi leurs situations d'apprentissage et d'enseignement, un ou plusieurs stages. Bien que reconnus comme porteurs de formation, les stages diffèrent des cours et des laboratoires et constituent, pour les étudiants et les formateurs, une situation multidimensionnelle d'une telle complexité qu'il est difficile d'y repérer, de manière claire, le rôle qu'ils jouent dans la formation et les conditions à mettre en place pour qu'ils deviennent riches en apprentissage. Les formateurs, par les pratiques pédagogiques qu'ils ont créées, ont trouvé des réponses à des problèmes mais sans toujours les nommer, clarifier les questions, relever les contradictions et en avoir une vue d'ensemble.

À plusieurs reprises, de manière formelle ou informelle, l'intérêt et le besoin d'étudier cette situation d'apprentissage se sont exprimés. Au printemps 1982, le Comité pédagogique d'éducation spécialisée, par l'entremise du Collège d'enseignement général et professionnel (Cégep) du Vieux Montréal, soumet un projet au Service de la recherche et du développement de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC). Les responsables du programme de subvention à l'innovation pédagogique (PROSIP), tout en retenant l'intérêt de son objet d'étude, l'ont reformulé, élargi et en ont fait une nouvelle description. Dès lors, il ne s'agissait plus d'étudier un aspect, quelques dimensions des stages mais plutôt de cerner la problématique générale, telle qu'elle se présente dans un certain nombre de programmes. Mais il eut été impossible de couvrir toutes les activités répertoriées au collégial sous la rubrique des stages. Il fallait opérer un choix. Les programmes visés de manière plus spécifique, répondront à deux critères : d'une part, l'importance que revêt, dans l'exercice de la profession des techniciens, l'intervention auprès d'êtres humains et d'autre part, le fait que les professeurs n'accompagnent pas quotidiennement les étudiants dans le milieu de travail où ils font leurs stages [1]. La production d'un document de base destiné à la fois aux formateurs

[1] Les programmes plus spécifiquement visés sont : techniques d'assistance sociale, correctionnelles, de diététique, d'éducation spécialisée, de garderie, de loisirs et policières.

impliqués dans les pratiques pédagogiques et aux chercheurs intéressés constituaient l'objectif final. Si telle était la question, par où fallait-il commencer ? Une revue de la littérature existante sur le sujet s'imposait. Par la suite un comité [1] a été nommé. Il devait préciser le mandat, et s'assurer, à chacune des étapes, qu'on a bien perçu les réalités concrètes des programmes du collégial.

Envisagée globalement, la démarche qui sous-tend la production de cette problématique des stages s'apparente, sous plusieurs aspects, à la recherche-action. Le point de départ n'est pas une théorie mais un problème vécu au niveau collégial. Les théories y interviennent comme une sorte de répertoire de connaissances, permettant un choix varié de concepts susceptibles de nourrir l'analyse et de faciliter l'investigation et l'interprétation des situations de fait (DeBruyne 1974). Dans ce type d'approche, les problèmes émergent au fur et à mesure et la problématique s'élabore avec les intervenants de sorte que, aux moyens d'investigation prévus, s'en ajoutent d'autres qui tiennent compte des questions soulevées en cours de route. Cette procédure explique, pour une large part le fait que la présente étude se soit déroulée en deux étapes.

La première étape visait comme objectif la clarification des notions et concepts accolés couramment aux stages et la mise en évidence de quelques éléments pédagogiques importants. Chemin faisant, il est apparu que si, sur certains aspects, on pouvait parler d'éléments pédagogiques, sur d'autres, il fallait mettre en relief les choix qui s'offrent aux formateurs et les implications pédagogiques de ces choix. De plus, cette première phase a fait ressortir que les formateurs, par leurs modalités de fonctionnement pédagogique, pouvaient alimenter et affiner la description de la problématique des stages. Il a été décidé de poursuivre la démarche. La deuxième phase visait un recueil de pratiques pédagogiques originales ou caractéristiques de divers aspects des stages qui permettrait d'approfondir la problématique et d'illustrer d'exemples les propos tenus dans le texte.

---

[1] L'appendice A (page 101) fournit la liste des membres du comité, ainsi que leur fonction et l'organisme auquel ils sont attachés.

D'abord la première phase. Deux moyens ont été prévus : une révision de la littérature et le recours à un comité chargé de donner son avis tout au long de la démarche. La révision de la littérature a porté sur les documents officiels, les documents de départements, des articles de revues et des ouvrages sur la question ou sur un aspect de la question. Elle a permis de repérer des problèmes, le «bruit» et les interférences dans les discours sur les stages, de les mettre en évidence et de proposer une définition plus claire de quelques notions et concepts. Quant au comité, il s'est réuni régulièrement et s'est penché sur les premières ébauches de la problématique des stages. Ces réunions ont permis de se centrer sur le niveau collégial, d'ajouter des dimensions à la problématique, de reformuler et même de restructurer les positions initiales. Deux moyens se sont ajoutés alors à ceux qui étaient prévus. Des entrevues avec des professeurs issus de programmes non représentés sur le comité ont permis d'avoir une vision globale des problèmes et des termes dans lesquels ceux-ci se posaient. Des consultants sont intervenus ponctuellement tout au long du cheminement. Plus particulièrement, deux personnes-ressources ont suivi régulièrement la démarche. D'autres ont apporté un feedback ponctuel sur les travaux. Des membres du comité ont débordé le rôle prévu et sont devenus des personnes-ressources sur tel ou tel aspect de la recherche.

Ensuite la deuxième phase. Le moyen privilégié a été l'organisation de journées qu'on a appelées de «perfectionnement-recherche». Dans le double but de redonner un feedback sur la perception de la situation et d'illustrer les modalités de fonctionnement, il fallait faire appel à un plus grand nombre de professeurs pour recueillir leurs pratiques. Divers moyens ont été envisagés : des entrevues individuelles et des entrevues collectives départementales, interdépartementales ou intercollégiales. Toutes permettaient d'obtenir les informations nécessaires et utiles à la production de ce document.

Mais la modalité «rencontres collectives interdépartementales et intercollégiales» semblait plus intéressante pour les professeurs. En plus de compter sur eux comme source d'information, cet espace de travail pouvait leur fournir une occasion d'effectuer un

retour sur leurs pratiques et, par la participation aux débats, être un lieu d'échanges qui, sans doute, favoriserait l'émergence d'idées nouvelles, la clarification de leur propre point de vue et même l'appropriation, chemin faisant, du document produit à leur intention. Des rencontres d'une journée chacune ont été organisées dans les différentes régions du Québec. Les professeurs concernés par la recherche ont été invités. Une simulation avec le comité a permis de définir un cadre de travail assez souple pour permettre de s'ajuster aux différents groupes et assez structuré pour éviter les débats tous azimuts. Ces journées ont été planifiées en trois étapes. La première consistait en un court exposé de l'historique de la recherche, des objectifs poursuivis et de la signification des journées de «perfectionnement-recherche». La deuxième étape invitait les participants à se placer dans le rôle de consultant auprès d'un professeur récemment responsable de la planification des stages et à énumérer les éléments pédagogiques qu'ils trouvaient importants dans la conception, l'organisation et l'encadrement des stages. Par la suite, une mise en commun dégageait quelques dimensions des pratiques. La troisième étape favorisait l'échange sur les différentes modalités de fonctionnement. Cet échange se faisait à partir des éléments pédagogiques importants pour le groupe de professeurs présents.

Six rencontres ont été organisées. La première s'est tenue à Rimouski et a regroupé les professeurs des collèges de la région. Elle a permis de se rendre compte que le mode de fonctionnement planifié donnait les résultats anticipés et s'avérait riche et prometteur. Deux autres journées ont été organisées à Sherbrooke et à Montréal. Elles ne se sont pas déroulées selon le plan prévu. Résistances et malentendus ont-ils trouvé là un lieu d'expression ? Le court espace d'une journée de travail ne permettait pas de les dissiper. Les trois autres journées ont été reportées. Après une analyse de la situation avec le comité, elles ont été annulées. De là, le recours à une deuxième stratégie. Deux nouveaux moyens sont prévus : d'une part, une incitation aux professeurs qui le jugent opportun, à manifester leur désir de participer et d'autre part, des échanges au sein du comité sur les pratiques de ses membres. Découlant de cette stratégie, une rencontre régionale et interdépartementale a été organisée dans la région de Québec. De

plus, trois départements, dans la région de Montréal, ont manifesté leur désir de communiquer leurs pratiques et de partager un ensemble de réflexions. Le Comité s'est réuni trois fois pour échanger sur les idées et pratiques de ses membres. Comme il ne s'agissait pas de faire un relevé exhaustif de ce qui se passait, mais de nourrir la problématique et de l'illustrer, la quantité d'informations était suffisante pour les fins du travail en cours. Telle a été la démarche suivie et le chemin parcouru pour produire ce document intitulé «Penser les stages».

Ce titre a été retenu pour bien indiquer que ce document est un instrument de réflexion et non un modèle pédagogique normatif pour l'ensemble des stages. Il se divise en trois parties. La première questionne un vocabulaire largement utilisé, porteur de représentations souvent ambiguës et qui donnent naissance à des pratiques non exemptes de contradictions. Elle vise à poser quelques fondements notionnels et conceptuels qui ont une relation avec les stages. La deuxième partie aborde les différentes dimensions de la pédagogie des stages, exposent les choix des formateurs et met en évidence les implications pédagogiques des différentes possibilités. Dans une troisième partie, un certain nombre d'outils et de pratiques pédagogiques qui sont apparus ingénieux ou caractéristiques de cette situation d'apprentissage sont exposés. Livrés pour nourrir la réflexion, ils ne se veulent en aucun cas un modèle à reproduire textuellement. On y reprend la plupart des thèmes abordés dans la deuxième partie.

En définitive, l'intention de ce document n'est pas de donner une réponse unique à une problématique très complexe, mais plutôt de reformuler les problèmes, espérant par là contribuer à leur clarification et tenter d'apporter une aide aux formateurs dans l'analyse de leurs pratiques de façon à ce qu'ils décèlent les forces et les contradictions et finalement, qu'ils arrivent à produire leurs propres réponses.

PREMIÈRE PARTIE

Formation, stage et apprentissage : notions et concepts

1. La formation professionnelle
1.1 Techniques humaines et techniciens
1.2 Les principaux axes de la formation professionnelle
1.3 Les relations entre théorie et pratique : trois malentendus

2. Les stages dans la formation
2.1 La définition du stage
2.2 Stage et laboratoire
2.3 La coexistence de trois situations d'apprentissage : cours, laboratoires et stages
2.4 L'apprentissage dans la formation professionnelle

3. L'apprentissage dans les stages
3.1 L'expérience de la profession... Sur quoi l'appuyer ?
3.2 Aller en stage... Pour faire quoi ?
3.3 Se former par le stage... Avant, pendant ou après ?

Cerner et préciser le sens du stage en interrogeant un langage largement utilisé dans les discours des administrateurs et des formateurs, tel est l'objectif de cette première partie. Trop souvent, on fonctionne avec des notions et concepts mal définis et le flou du vocabulaire masque, derrière un accord superficiel, des divergences profondes. Pour poser les bases de la raison d'être du stage, trois chapitres seront développés.

Comme le stage est une situation d'apprentissage reliée à l'ensemble de la formation, on questionnera et précisera dans un premier temps quelques éléments fondamentaux de la formation professionnelle. Par la suite, on précisera la définition du stage, et on discutera de sa place parmi les autres situations de formation pour, enfin, se centrer sur le point de vue des étudiants qui vont en stage, sur leurs activités d'apprentissage et sur le type de formation qu'ils peuvent escompter en retirer.

1. La formation professionnelle

Lieu de synthèse, espace de reconstruction des connaissances, et des savoirs, on ne saurait parler des stages sans prendre en considération l'ensemble de la formation et questionner quelques concepts et notions largement répandus dans la formation professionnelle, rarement explicités et susceptibles d'interprétations divergentes. Plus spécifiquement, trois points seront abordés dans ce chapitre : les appellations «techniques humaines» et «techniciens», les principaux axes de la formation professionnelle et les malentendus qui se cachent dans les discours sur les relations entre la théorie et la pratique.

1.1 Techniques humaines et techniciens ?

L'utilisation du terme «techniques humaines» pour nommer un ensemble de programmes de niveau collégial et du terme «techniciens pour désigner les diplômés de ces formations pose quelques questions. Ces expressions ont-elles un sens univoque ? Les différentes significations risquent-elles d'orienter la formation de manière fondamentalement différente ? Quel sens sera retenu ici ?

Techniques, au sens strict, se réfère à un ensemble de procédés méthodiques fondés sur des connaissances scientifiques. Le technicien serait celui qui possède et maîtrise ces techniques. Prises dans ce sens, ces appellations font problème au moins pour trois raisons.

Premièrement, le terme humain, même s'il appartient au langage courant, pour peu qu'on le regarde de près, nous renvoie à un ensemble complexe et hétérogène : les femmes et les hommes, les enfants et les adultes, les institutions, etc. On peut se demander s'il est possible de réduire à de simples procédés la part de création, d'invention, voire de liberté de celui qui intervient auprès d'humains ? Les termes technique et humain, associés dans l'expression «techniques humaines», seraient dans une certaine mesure contradictoires. La centration sur l'un ou l'autre orienterait

la formation de manière très différente. D'ailleurs, on peut remarquer que si l'expression tend à passer dans le langage courant au niveau collégial, elle provoque, à l'extérieur de ce milieu, des froncements de sourcils et des interrogations. Plusieurs formateurs, pourtant chevronnés et rompus à la réflexion, avouent leur embarras quand il tentent de décoder et de donner un sens à l'expression.

Deuxièmement, le rythme accéléré des découvertes scientifiques a amené un accroissement considérable des connaissances et théories de sorte que les procédés qui pourraient se fonder sur ces connaissances tombent vite en désuétude et une formation orientée uniquement vers l'entraînement, l'acquisition ou l'application de techniques serait périmée avant d'être terminée. Phénomène bien connu sous le nom de l'obsolescence des connaissances ! D'ailleurs, ce type d'entraînement, lorsqu'il est nécessaire, est fait dans le milieu de travail et il risque d'être plus adéquat si le technicien possède une formation de base solide et générale.

Troisièmement, même les données empiriques ne militent pas en faveur de l'utilisation de l'expression dans un sens limité. Les mots techniques et techniciens renvoient à la coupure entre l'exécution et la conception, un technicien étant celui qui applique ce qu'un ingénieur a conçu. Dans cette logique, la formation de techniciens suppose également la formation et l'existence d'ingénieurs correspondants. Il serait difficile de soutenir ce point de vue car, dans certains domaines, on se trouverait en présence de techniciens sans qu'il y ait, nécessairement au niveau du marché du travail, les ingénieurs pour la conception. Par exemple, qui serait l'ingénieur correspondant au technicien en garderies ou au technicien policier ?

De ces trois remarques, il ressort que, si l'on exclut qu'ils réfèrent à une formation de niveau collégial, il est difficile de repérer un sens clair et univoque aux mots techniques et techniciens. Dans ce texte, les mots techniques, profession, métier seront utilisés indifféremment ainsi que les expressions professionnels et techniciens.

Bien qu'une clarification des termes et surtout des concepts sous-jacents soit désirable, elle n'est pas l'objet de la présente étude. Il fallait seulement souligner ces ambiguïtés tout en ajoutant qu'un examen attentif des programmes ne laisse pas entrevoir une conception de la formation limitée à un simple entraînement à des techniques. Il s'avérait utile de réaffirmer ici la nécessité de former des professionnels capables de réfléchir à leurs interventions, de les concevoir, de les planifier, de les analyser, des professionnels souples, flexibles et capables de se réajuster dans un monde en perpétuel changement. Ainsi donc, la formation pose les fondements qui permettent aux jeunes adultes d'aborder la profession de manière créative et évolutive.

1.2 Les principaux axes de la formation professionnelle

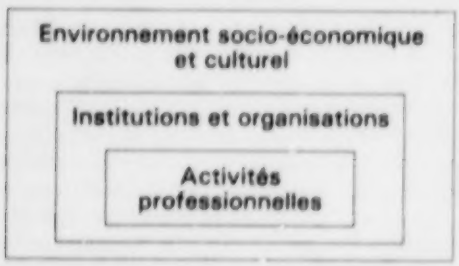
La formation professionnelle fait l'objet actuellement de débats et de propositions [1] diverses. Analyses et réflexions portent sur plusieurs aspects et témoignent de l'importance qu'elle revêt pour les jeunes d'aujourd'hui. Pour les fins de l'étude présente, il importe de reprendre la définition proposée dans le document du ministère de l'Éducation (1982). La formation professionnelle serait *un processus qui a pour but de permettre d'acquérir ou d'accroître les connaissances, les habiletés et les facultés créatrices requises pour assumer pleinement un rôle sur le marché du travail.*

On peut faire remarquer, de manière pertinente, que toute la formation vise ces objectifs à plus ou moins long terme. Dans ce document, quand il sera question de «formation professionnelle», on entendra la formation de niveau collégial, directement reliée à une fonction sur le marché du travail, et s'exprimant dans des programmes découpés en unités et fonctionnant selon diverses modalités. Pour garantir la présence d'un projet de formation, der

[1] À ce sujet on peut lire, entre autres : ministère de l'Éducation (1982), Conseil supérieur de l'éducation (1983).

rière les programmes institutionnels, il importe de les analyser et de les revoir à la lumière des compétences requises dans l'exercice d'une profession. C'est ce regard sur la compétence professionnelle, qui sera jeté ici, dans le but d'en dégager les principales dimensions et de guider la planification de stages.

D'un point de vue général, qui ne peut qu'être simplificateur et déformant, on peut dire que les techniciens exercent des activités, accomplissent des tâches ou posent des gestes professionnels. Ces activités se déploient dans des institutions ou organisations qui ont leurs règles implicites et explicites, leurs modes de fonctionnement et leurs contraintes. Produits de l'histoire des êtres humains, ces institutions et organisations se situent dans un contexte socio-économique et culturel. Voilà trois dimensions qui entretiennent entre elles des rapports étroits et avec lesquelles les techniciens devront être familiers. Pour les schématiser, on pourrait les représenter ainsi [1] :



Tels sont les trois champs, les trois contenus, pourrait-on dire que doit recouvrir la formation professionnelle. Mais il importe d'ajouter immédiatement que cet environnement social, économique et culturel se modifie constamment entraînant, de ce fait, des changements dans les organismes et institutions et obligeant le technicien à revoir et ajuster ses interventions à la lumière de ces bouleversements.

[1] Inspiré de Couriault (1980).

Par rapport à ces différents contenus, un technicien compétent, créateur et relativement autonome doit avoir développé quatre grandes habiletés, c'est-à-dire des capacités de comprendre et d'agir, de reproduire et d'innover qu'on pourrait représenter ainsi :

	Reproduire	Innover
Comprendre		
Agir		

Posé de cette façon, ce schéma mérite d'être nuancé. Ces compétences, ces habiletés ne sont pas indépendantes les unes des autres. Comment, par exemple, innover, au niveau de l'action si on n'a pas compris ce qui se passe dans un milieu ? Comment également avoir une compréhension innovatrice d'un milieu ou de l'environnement si on ne peut expliquer ce qui s'y passe actuellement ? On remarquera d'emblée que la grille proposée rompt avec les manières habituelles de dire. Il est courant de parler des savoirs, savoir-faire et savoir-être du technicien, ce dernier étant l'objet d'une attention particulière dans les professions où l'intervention auprès d'êtres humains prend une place importante. À la limite, on pourrait reconnaître ici le savoir (comprendre) et le savoir-faire (agir). Le savoir-être serait-il mis au rancart ? éliminé ? Non. Mais à l'analyse, le savoir-être s'avère d'une nature différente. La formation vise à donner et à modifier les attitudes, les modes de penser et d'agir des futurs professionnels que sont les étudiants. Les techniciens seront jugés plus ou moins compétents en fonction également de leurs attitudes professionnelles. Mais ces attitudes, ces manières d'être sont un reflet, tout au moins en partie, de leur compréhension et de leurs moyens d'intervention. Et finalement, on peut dire que si l'objectif et le point de départ sont bien les manières d'être professionnelles, c'est en développant ce qu'on appelle le savoir et le savoir-faire, comprenant ceux-ci comme différents d'une répétition mécanique de ce qui est déjà établi, qu'on pourra les développer et les modifier. Dans cette perspective, il apparaît important de rompre avec une formulation coutumière et presque consacrée car, bien que donnant l'illusion

d'un sens précis et clair, elle n'en reste pas moins ambiguë et porteuse de malentendus.

Les deux grilles proposées concernent les modes d'analyse et de compréhension de ce qu'on pourrait appeler la compétence dans l'exercice de la profession et du même coup elles fournissent aux formateurs des instruments qui leur permettent d'examiner leurs objectifs de formation, leurs programmes, clarifiant ainsi leurs visées éducatives et s'assurant que, dans leurs études, les étudiants auront couvert l'ensemble des dimensions. Si la formation ne peut remplacer l'expérience, elle peut, tout au moins, donner des bases aux futurs techniciens en les initiant aux connaissances actuelles et aux moyens d'intervention habituels de la profession et en les rendant capables de s'approprier de nouvelles connaissances et de modifier leurs instruments de travail. Dans la vie professionnelle, toutes ces dimensions sont imbriquées et indissociables. Mais dans la formation, il est nécessaire de les dissocier. Chacune ou quelques-unes d'entre elles peuvent être l'objet d'un but prioritaire dans une activité de formation (cours, laboratoire et stage). Il est important de se représenter l'ensemble des dimensions pour mieux les cerner, les dissocier dans l'apprentissage et s'assurer que le champ est recouvert dans la formation.

En résumé, la formation professionnelle porte d'une part, sur les activités du technicien, les institutions et organisations dans lesquelles elles s'exercent et sur l'environnement social dans lequel s'inscrivent les organismes et d'autre part, sur les relations entre ces différents paliers. Par rapport à ces contenus, les techniciens seront formés à comprendre et à agir de manière reproductrice ou innovatrice.

1.3 Les relations entre théorie et pratique : trois malentendus

La formation professionnelle est un lieu privilégié pour introduire la question de la relation entre théorie et pratique. Dans les Cahiers de l'Enseignement collégial (1982) et plus spécifiquement dans

les objectifs des stages, on remarque une insistance particulière sur les aspects théoriques et pratiques de la formation ainsi que sur les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Les stages sont présentés comme un espace de confrontation et de vérification des théories, d'intégration de la théorie et de la pratique ou de mise en pratique des théories. Face à cette référence omniprésente des rapports entre théorie et pratique, il apparaît nécessaire de discuter des problèmes qu'ils soulèvent afin de produire des formulations plus claires et plus explicites autant pour les professeurs que pour les étudiants.

Trois malentendus importants ont été décelés dans les discours sur les relations entre théorie et pratique[1]. Le premier tourne autour de la dichotomie théorie et pratique et pose même ces deux concepts en termes antagonistes. Le deuxième reprend l'opposition théorie et pratique, mais cette fois en assimilant l'une à une croyance et l'autre à la vérité. Le troisième ne reconnaît la valeur de la théorie que si elle peut se traduire immédiatement en pratique.

• Théorie et pratique : deux mondes séparés

Dans les discours et la littérature sur les stages, on retrouve implicitement ce point de vue. Que l'on pense seulement à l'utilisation de l'expression «formation pratique» pour désigner les stages et formation théorique pour les cours. Si le mot pratique veut dire «à l'action», quelle est la place de l'autre formation (la théorique) puisqu'il s'agit ici de formation d'intervenants ? Cette formule équivoque entretient une division entre les producteurs de théories et les acteurs sociaux. Ne rejoint-elle pas implicitement les propos d'intervenants qui se veulent des praticiens et non pas des intellectuels ? Cette dichotomie est-elle soutenable ? Schwartz (1977), abordant cette question, fait remarquer de manière très

[1] Cette discussion a été facilitée par un article de Pinar et Grumet (1982) dans lequel ils relèvent trois moments importants dans l'histoire des relations théorie et pratique.

pertinente que

> *tout praticien, même celui qui s'en défend, est un impénitent consommateur de théories dans la mesure où théorie signifie organisation et mise en ordre de concepts. Tout praticien cherche à vaincre les facteurs de désorganisation présents dans toute situation humaine, à redistribuer les choses suivant un ordre, une logique qui, si elle répugne à s'avouer intellectuelle, ne manque pas de se faire saluer comme intelligente. Toute pratique est une intelligence des choses. Dès qu'elle se systématise, se réfléchit, s'organise et se gère, elle prend rang dans une visée théorique.*

Si l'on peut dire que l'intervenant (le «praticien») réfléchit, organise ses pratiques et, dans ce sens, les théorise, il importe également d'ajouter que le chercheur (le «théoricien») produit des théories à partir de pratiques. Il est vrai que, pour le théoricien, l'action est au service de la réflexion et que, pour le praticien, la réflexion est au service de l'action. Le fait d'inverser les termes en fait une différence importante mais ne justifie pas de les renvoyer à deux mondes séparés et sans relation. Intervenants et chercheurs n'ont pas les mêmes théories ni les mêmes pratiques étant donné la différence de nature de leurs préoccupations, mais tous deux visent une meilleure compréhension des situations humaines et des pratiques sociales.

Même si, dans le déroulement de la formation, il arrive souvent qu'on transmette d'abord aux étudiants les théories construites par les chercheurs et qu'on les confronte ensuite à l'expérience de la profession, les deux types de situation sont, ou devraient être, à la fois théoriques et pratiques.

• Théorie et pratique : croyance et vérité

Ne retrouve-t-on pas, en partie, cette idée derrière des expressions telles que «confronter des concepts théoriques», ou «véri-

fier les théories reçues». Le simple fait de se retrouver dans un milieu professionnel permet-il de vérifier les théories ? Il est vrai que les théories sont des constructions et que, pour gagner en rigueur, les chercheurs doivent souvent simplifier le réel. Mais, les théories sont élaborées à partir de données ou de «prises» dans le réel. Sans les faits, les théories seraient sans objet, disait O'Neil (1972). On peut également remarquer que, dans des situations relativement semblables, on trouve des pratiques variées et différentes. Le fait qu'elles existent dans le milieu professionnel ne les met pas à l'abri des contradictions et des remises en question.

Il ne faudrait pas pour autant conclure que les théories construites par des chercheurs, très souvent à partir de données de laboratoires, ne devraient pas avec profit, être à nouveau soumises à la réalité. Le «terrain» est une réalité autrement plus complexe qu'il apparaît au premier coup d'œil. Il est même, pour reprendre une expression de Schwartz, désorganisé par la multiplicité anarchique des paramètres qui s'entrecroisent et surdéterminent les gestes qu'on est amené à poser. Mais, avant de vérifier les théories, les étudiants ont à élaborer des instruments d'analyse qui leur permettent de conceptualiser le réel. Long travail de construction dans lequel ils apprendront à réinvestir les éclairages théoriques de plusieurs disciplines. Le transfert de connaissances d'un contexte à un autre est une activité complexe, un nouvel apprentissage et ne résulte jamais d'une capacité innée. Ne serait-ce pas d'ailleurs ce que les professeurs traduisent quand ils relèvent que les étudiants, en situation de stage, oublient très souvent les connaissances et les savoir-faire appris dans les cours et laboratoires ? Devant ce constat, ne serait-il pas judicieux de proposer comme objectif explicite de la formation, et plus particulièrement des stages, cette capacité de conceptualiser le réel et de réinvestir ses connaissances ? Par la suite, il sera possible de questionner et de vérifier les théories.

• Théorie traduisible en pratiques

Ce troisième malentendu se retrouve dans des objectifs de stage tels que «mettre en pratique les connaissances théoriques» ou

«concrétiser les théories reçues». Cette manière de voir, prise à la lettre, ne peut qu'aboutir à un rejet des théories car celles-ci ne peuvent être appliquées telles quelles dans un contexte professionnel. Tout au plus, elles peuvent être mises en pratique dans des situations de laboratoire qui reproduisent assez fidèlement les situations dans lesquelles elles ont été produites. Perret-Clermont (1978), montrant l'intérêt et l'insuffisance de l'élaboration théorique pour les pratiques pédagogiques arrive à la conclusion suivante :

> *Si une élaboration théorique peut permettre de mieux comprendre les différents processus à l'œuvre dans une situation en milieu «naturel» et peut attirer l'attention des éducateurs sur des dimensions pédagogiques négligées, en retour les difficultés nées de la mise en œuvre de pratiques spécifiques et les observations qu'elles suscitent peuvent conduire à la mise en évidence de nouvelles voies d'investigation scientifique.*

Les théories peuvent donc éclairer les pratiques professionnelles. On ne peut s'attendre à ce qu'elles fournissent des modes d'emploi pour des interventions professionnelles. Il est impensable que des étudiants, des chercheurs et des intervenants puissent mettre en pratique ou concrétiser les connaissances théoriques. En travaillant dans un milieu «naturel», ils ont la possibilité d'apprendre à réinvestir ces connaissances pour éclairer la complexité des situations humaines qu'ils rencontrent.

La mise en évidence de ces malentendus ne signifie nullement que les formateurs les concrétisent dans leur travail quotidien. Mais, les représentations que ces formulations véhiculent sont suffisamment répandues pour qu'il soit nécessaire de les discuter et de les nuancer. Les théories des chercheurs et les pratiques des intervenants ne sont pas contradictoires, elles peuvent s'enrichir mutuellement mais les unes ne peuvent dicter les autres car elles ne sont pas produites dans les mêmes conditions ni dans les mêmes contextes. De plus, leurs objectifs, tout en ayant des caractéristiques communes, ne sont pas identiques. Il est des

manières de dire qui divisent et risquent de faire oublier que les théoriciens ont des pratiques, que les praticiens ont des théories (pris dans le sens large du terme), et que les étudiants sont en train de se construire des théories et des pratiques pour assumer une profession dans le futur.

2. Les stages dans la formation

Que les malentendus sur les relations entre le théorique et le pratique se rencontrent de façon persistante dans les stages n'est pas le fruit du hasard. Les programmes de formation étudiés ici s'appuient, tout au moins implicitement, sur deux sources d'apprentissage : d'une part, les connaissances et théories élaborées dans le contexte de disciplines scientifiques et d'autre part, les pratiques professionnelles telles qu'elles sont produites dans des milieux de travail. Les diverses situations d'apprentissage mises en place tout au long de la formation reflètent cette reconnaissance implicite. Les cours et laboratoires s'appuient sur ce qu'il convient d'appeler le théorique, et les stages sur le pratique. Dans ce chapitre, on définira le sens que revêt le mot stage dans ce document. Ensuite, on examinera sa place par rapport au laboratoire, la pertinence de quelques types de situations pédagogiques. Et enfin, on mettra en évidence quelques conceptions de l'apprentissage dans la formation professionnelle.

2.1 La définition du stage

Le mot «stage» dans la littérature pédagogique et le langage courant recouvre un ensemble de significations. Dupuis (1982), inventoriant la littérature sur le sujet, a repéré les sens suivants :

> *un enseignement clinique, un travail d'été avec rapport obligatoire, une cléricature requise par une corporation professionnelle, une période d'initiation, de formation professionnelle, d'acquisition ou de perfectionnement d'une compétence professionnelle, une période de recyclage pour professionnels à l'intérieur ou à l'extérieur de l'Université, des travaux sur le terrain, des visites industrielles, etc.*

Ce qui frappe ici, c'est la pluralité de réalités auxquelles réfère le mot stage. Il est lié à la formation initiale ou au perfectionnement, situé après un cycle de formation ou en faisant partie, donné dans une institution de formation ou à l'extérieur et centré sur une ou

quelques activités. Terme équivoque, il se doit d'être précisé. De quel stage s'agira-t-il ici ?

Au niveau collégial, la définition de Chênevert (1975) est souvent retenue. Pour lui, le stage est *une période de temps allouée à l'intérieur d'un programme de formation et durant laquelle un étudiant se retrouve dans un milieu réel de travail.* Cette définition offre quelques commodités au plan administratif. Par contre, elle parle peu sur le plan pédagogique. On pourrait même croire que les étudiants se forment par le seul fait de se retrouver dans un milieu réel de travail. La conception du stage et les objectifs poursuivis dans les programmes étudiés ici dépassent ce point de vue.

Dans une recherche plus récente, Simard (1982) définit le stage comme une *expérience supervisée d'apprentissage de la profession dans un milieu de pratique donné.* Cette définition met l'accent sur l'apprentissage et la nécessité de la supervision pour qu'il y ait formation. En ce sens, elle passe d'un point de vue administratif à un point de vue pédagogique. Reste l'expression «milieu de pratique donné» dont, à première vue, les contours sont flous et imprécis, car l'institution de formation crée aussi ses lieux et espaces de pratique, généralement appelés laboratoires. Les activités de laboratoires sont de nature différente des stages. Elles peuvent, ainsi que les cours et séminaires, être liées aux stages dans le but de les préparer ou de les prolonger mais elles ne seront pas traitées comme telles ici, bien qu'elles aient ou doivent avoir certaines parentés avec les stages.

Des définitions et des discussions qui précèdent, un certain nombre d'éléments sont retenus et, dans ce texte, le mot stage signifiera : *expérience supervisée d'apprentissage de la profession, prévue dans un programme de formation et se déroulant dans un milieu de travail identifié comme milieu d'intervention actuel ou potentiel pour un technicien.*

2.2 Stage et laboratoire

Tout en précisant le sens du mot «stage» dans ce document, cette définition ouvre sur une autre question. Suffira-t-il qu'une activité se déroule dans un milieu réel de travail pour qu'elle soit identifiée à un stage ? Donner réponse à cette question, c'est tenter de préciser ce que les formateurs appellent le laboratoire-terrain. Du sens strict d'un lieu spécialisé où on expérimente, le laboratoire est devenu un espace de formation où l'on s'exerce et où l'on simule des situations. Les programmes comportent des activités de formation qui remplissent cette fonction. Dans les techniques qui sont à l'origine de cette étude, les professionnels ont à intervenir auprès de délinquants, de prisonniers, de jeunes enfants, etc. La reproduction au collège de situations précises et proches des pratiques professionnelles est rendue plus difficile à cause des clientèles spécifiques avec lesquelles le futur technicien sera appelé à travailler. De ce fait, les étudiants seront amenés à aller plus souvent dans un milieu de travail pour observer, s'exercer à des interventions précises et comprendre des aspects spécifiques de leur profession. D'où l'appellation laboratoire-terrain. Mais comment se différenciera-t-il d'un stage court ? Si la limite entre les deux n'est pas toujours très nette, les objectifs et intentions sous-jacentes sont cependant de nature différente. Le laboratoire s'inscrit, en général, dans le prolongement d'un cours. Il est centré sur un aspect de la connaissance ou sur un moyen d'action à développer. En général, il tire son origine de connaissances et de théories déjà élaborées. On peut donc définir à l'avance, avec précision ce qu'on y fera ou observera. Dans ce sens, on peut parler d'une situation «contrôlée». Quant au stage, il est une expérience globale du monde du travail. Les objectifs sont définis, quelques activités sont planifiées et les conditions dans lesquelles il se déroule sont précisées, mais il reste toujours une très grande part d'imprévu et d'imprévisible.

Dans les laboratoires, le savoir déjà élaboré et faisant l'objet d'apprentissage dicte le sens des observations et des expérimentations dans le milieu de travail. Dans les stages, ce même savoir peut devenir un éclairage qui aide à comprendre et à agir dans la vie professionnelle mais il n'en est pas le point de départ.

Cette distinction n'exclut cependant pas que des activités de laboratoire puissent faire partie des stages. En effet, comme le stage implique un séjour plus ou moins long dans le milieu de travail, les étudiants peuvent y réaliser occasionnellement des activités de laboratoire. Mais il demeure essentiel que ce type d'activités garde un caractère occasionnel, car il est possible que les stagiaires, par leurs interventions, perturbent le milieu, dénaturent le but du stage et, du même coup, le type d'apprentissages visés.

2.3 La coexistence de trois situations d'apprentissage : cours, laboratoires et stages

Dans les programmes de formation professionnelle étudiés ici, coexistent trois types de situation d'apprentissages : cours, laboratoires et stages. Remplissent-elles des fonctions différentes ? Pourrait-on en éliminer une sans compromettre la formation ?

À l'heure des remises en question et des grands bouleversements, la formation professionnelle n'est pas épargnée. Dans la plupart des pays, tout au moins du monde occidental, des expériences et des points de vue, qui rompent catégoriquement avec les manières habituelles de penser et de faire, se développent [1]. Encore qu'il serait intéressant, à la lumière de ces études, de questionner la légitimité des cadres généraux de la formation et des conceptions implicites, ils sont pris ici comme des données. La question de la pertinence de trois types de situations d'apprentissage se pose donc dans un contexte où la formation est divisée en unités et, où les professeurs sont responsables de quelques-unes de ces unités. Dans ce type d'organisation de la formation, il ne fait aucun doute que leur coexistence soit justifiée.

Viser à ce que les étudiants, à travers les cours et laboratoires, acquièrent des connaissances et maîtrisent des techniques d'in-

[1] On peut lire, entre autres, à ce sujet les textes du Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (1979).

tervention, issues des données théoriques de diverses disciplines est sûrement un but valable de formation. Chacun ne peut refaire le long parcours de plusieurs décennies de recherches. Organiser et accélérer l'appropriation du savoir actuel sur des questions en relation avec l'exercice d'une profession, est un point de vue tout à fait soutenable. Mais l'addition de connaissances et de moyens d'action ne saurait poser les bases de la compétence. Le tout, pourrait-on dire, est plus grand que la somme des parties.

Le découpage du savoir scientifique ne correspond pas aux situations rencontrées dans la pratique professionnelle. Les sciences humaines se définissent en termes de psychologie, sociologie, criminologie, etc. Les situations rencontrées dans les garderies, les prisons, les institutions, etc. ne se présentent pas sous forme de situations psychologiques, criminologiques ou sociologiques. Du point de vue de la connaissance, elles apparaissent brouillées, désordonnées, diffuses et prises globalement, uniques. Les étudiants ont besoin de bénéficier d'un espace de formation où ils apprennent à se confronter à la singularité des situations de vie professionnelle. C'est là qu'ils développeront leur capacité de s'adapter au changement qui devient, comme le font remarquer Malavoy et Saint-Martin (1982) la seule variable sûre de notre univers. Nécessaire dans toute profession, cette compétence requiert une importance primordiale dans ce qu'on a appelé «les professions de la relation». Les intervenants auprès d'êtres humains doivent prendre en compte les bouleversements presque quotidiens qui influencent la vie des personnes, les institutions et l'environnement socio-économique et culturel. Il en découle qu'une grande partie des connaissances et des techniques d'intervention deviennent périmées. Ce qui reste de la formation, c'est la capacité d'analyser et de comprendre des situations humaines complexes, cette capacité de s'adapter, de créer et d'inventer sa profession presque quotidiennement. Les stages sont l'espace de formation qui vise l'exercice et l'apprentissage de ces habiletés.

Donc, à moins d'une rupture radicale avec les conceptions habituelles de formation professionnelle, la coexistence des cours, laboratoires et stages dans les programmes est tout à fait justifiée. Ceci n'exclut pas l'intérêt de se questionner sur la place

d'une situation d'apprentissage par rapport à une autre et sur les relations qu'elles entretiennent entre elles.

2.4 L'apprentissage dans la formation professionnelle

L'objet d'apprentissage dans les cours et laboratoires d'une part, et les stages d'autre part, est de nature différente. Les manières de les transmettre ou de les faire acquérir, quant à elles, peuvent différer ou se ressembler.

Sans entrer dans un long débat sur les théories d'apprentissage et sur leurs implications pédagogiques, il importe de se pencher, brièvement, sur les manières d'enseigner ou d'intervenir des professeurs et sur le type d'activité sollicitée chez l'étudiant, de façon explicite ou implicite. Simplifiant de manière presque excessive la réalité, deux conceptions de l'apprentissage peuvent être mises en évidence.

Pour certains, tout au moins implicitement, apprendre, c'est enregistrer des informations, un savoir déjà élaboré. Enseigner c'est transmettre ces informations, ce savoir, la plupart du temps verbalement, en se souciant de le graduer et de le bien présenter. L'apprentissage est un processus linéaire et l'enseignement vise l'accroissement des connaissances de l'étudiant.

Pour d'autres, apprendre, c'est faire des relations, remarquer des différences et des ressemblances. Dans cette optique, enseigner, c'est aussi transmettre des informations, des connaissances mais en réponse à des questions et surtout, c'est poser des questions, susciter des conflits en relevant les contradictions, et en proposant des interprétations multiples et nouvelles. Apprendre n'est pas un processus linéaire mais une reconstruction à un niveau plus complexe d'un savoir déjà élaboré.

Les cours, laboratoires et stages placent les étudiants devant des situations d'apprentissage nouvelles ou habituelles, dissonnantes

ou harmonieuses selon la manière dont les différents formateurs interviennent. Il est évident qu'une même conception de l'apprentissage partagée et mise en pratique par l'ensemble des professeurs est souhaitable. Dans le contexte de formation étudié ici, il est bien évident que cette situation idéale ne peut être que le fruit d'un heureux hasard. Mais la mise en évidence des conceptions de chacun des intervenants permettra, tout au moins, de se représenter les différences et les difficultés que les étudiants doivent surmonter pour atteindre les objectifs des formateurs et répondre à leurs exigences.

3. L'apprentissage dans les stages

Acquérir une formation professionnelle, par le biais de l'expérience de la profession, telle est la raison d'être du stage. Avant de définir plus précisément les tâches des formateurs dans cette situation, il est utile de se centrer sur l'étudiant et de s'interroger sur l'apprentissage dans ce contexte. Deux conceptions ont été évoquées précédemment, l'une de transmission de connaissances et l'autre de construction des connaissances. Dans les cours et laboratoires, on peut déceler à partir des interventions des formateurs, des approches qui pourraient relever de l'une ou de l'autre des conceptions. Dans les stages, comme il n'y a pas de contenu circonscrit, il est difficile de transmettre des connaissances. Forcément, les étudiants devront construire, au fur et à mesure, leurs propres connaissances. Mais l'intention et l'obligation ne suffisent pas. Une conception non explicitée appauvrit l'intervention pédagogique des formateurs. Et c'est sur quelques aspects d'une telle conception de l'apprentissage qu'on s'interrogera ici. Quand on postule que la connaissance se transmet, de quelqu'un qui sait à quelqu'un qui ne sait pas, on peut partir du point zéro. Quand, au contraire, on postule que la connaissance se construit, il importe de trouver le soubassement, le point de départ. Vient ensuite la question des activités de l'étudiant dans le milieu de travail : aller en stage, pour faire quoi ? Et finalement, il importe de situer l'action formative : avant, pendant ou après l'expérience de la profession ?

3.1 L'expérience de la profession... Sur quoi l'appuyer ?

La valeur pédagogique de l'expérience est souvent reconnue, autant au niveau du perfectionnement et de la formation des adultes qu'au niveau de la formation initiale. Quand il s'agit d'adultes en situation de travail, l'expérience de la profession est une donnée, un «déjà-là». On fait donc en général référence à leur expérience actuelle de travail. Par contre, dans la formation initiale, la référence à l'expérience est beaucoup moins claire.

Pour certains formateurs, les étudiants qui arrivent au collège n'ont aucune expérience de la profession. Il sera nécessaire de la mettre en place, de leur permettre d'en acquérir. Du point de vue de l'expérience de la profession, ils partent, pour ainsi dire, du point zéro.

Pour d'autres formateurs, les étudiants ont déjà une certaine expérience de la profession. Ils ont vécu des situations qui ont une relation avec leur future profession. Celles-ci leur en donnent des idées plus ou moins vagues, des opinions, des préjugés, des convictions, bref, des pré-concepts comme le souligne Crahay (1981). Et il ajoute que, si ces pré-concepts ne sont pas pris en compte, ils continueront de fonctionner dans la lecture spontanée de la réalité ; les nouvelles connaissances et expériences se superposeront à ces pré-concepts sans les altérer, ni les modifier et rendront, de ce fait, la formation inopérante. Plus ! Ils serviraient également dans les interventions professionnelles. Les connaissances acquises, à travers les programmes de formation, auraient, comme unique fonction, la reconnaissance sociale et ne seraient utilisées que dans les relations avec les chercheurs, les formateurs, les superviseurs. L'étudiant fonctionnerait avec deux niveaux de connaissances qui joueraient chacun un rôle distinct : un pour prendre des décisions dans les interventions professionnelles et l'autre pour obtenir un diplôme.

Si l'on reconnaît cette expérience même indirecte de la profession, il devient nécessaire de l'articuler avec la formation. Les stages se révèlent un lieu privilégié pour la prise en compte de ces pré-concepts. Les prendre en compte, comme le suggère Crahay (1981) signifie les formuler, les traiter et même les expérimenter. Voilà un point de départ intéressant pour appuyer l'expérience ultérieure de stage. Comment l'étudiant se représente-t-il ses futures activités professionnelles ? les milieux dans lesquels s'exercera sa profession ? Quelle image a-t-il de l'environnement socio-économique et culturel et comment s'articule-t-elle avec la problématique de son métier ? Il va sans dire que dans une approche constructiviste de la connaissance, les représentations, les perceptions constituent le point de départ à l'apprentissage.

3.2 Aller en stage... Pour faire quoi ?

La présence de l'étudiant dans la milieu de travail se concrétisera de différentes manières. Qu'y fera-t-il ? Regarder ? Agir ? Observer ? Expérimenter ? Prendre en charge ? Voilà autant de questions dont les réponses, quand elles existent, restent, la plupart du temps, peu explicites.

Au niveau collégial, on retrouve souvent une progression dans le type d'activités de l'étudiant, formulée ainsi : regarder d'autres agir («observation»), regarder tout en intervenant occasionnellement, sans planification préalable («observation participante»), expérimenter ponctuellement des activités planifiées à l'avance («expérimentation») et prendre en charge l'ensemble des activités de la profession («intervention»). Cette manière de dire, ainsi que cette chronologie dans le déroulement des activités de l'étudiant à l'intérieur d'un stage ou à travers les différents stages, suggèrent quelques réflexions sur le sens de l'observation et de l'intervention et sur la place qu'elles peuvent prendre dans l'expérience de stage.

Observer

Le fait que l'observation figure exclusivement en début de formation indique qu'on sous-estime son potentiel formateur et qu'on se méprend probablement sur sa signification. De Ketele, dans un ouvrage récent (1980) définit l'observation comme *un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations.*

Il poursuit en signalant que le fait de diriger son attention est un processus complexe et difficile, facilité par l'élaboration antérieure d'un cadre problématique. Dans le contexte du stage, ce cadre problématique sera celui de la profession (activités, milieux, environnements). Réalité complexe, difficile à cerner. Quand ils arrivent au collège, les étudiants ont certes des idées, des images, des représentations de leur profession. Ils en ont une certaine vision, qui peut devenir, si elle est formulée et explicitée, un premier cadre problématique. Mais il sera élémentaire, peu différencié, et les observations recueillies seront de nature semblable ou

un peu plus différenciée. Tout au long de leurs études, les étudiants progresseront dans la connaissance de la problématique de leur métier et leur cadre de référence s'élaborera et se complexifiera. Il en est de même pour l'observation et l'apprentissage qui en résultera. Dans ce sens, on ne voit pas très bien les raisons pour lesquelles les activités d'observation ne figureraient qu'au début de la formation. Elles peuvent jouer un rôle important tout au long de la formation car l'observation dépasse largement le fait de regarder et de ne pas intervenir.

Quant au terme «observation participante», il est en général utilisé pour désigner le fait de regarder, tout en intervenant occasionnellement, sans planification préalable. Comme le souligne De Ketele, toute observation est participante dans la mesure où le sujet prend part à ce qui se passe. Selon lui, il est plus exact de parler d'observation participante passive ou, au contraire, d'observation participante active, selon le degré d'intégration de l'observateur dans la situation. Le terme «participante passive» étonne au premier abord. Peut-on participer passivement ? «Participante» refère ici au fait que l'observateur prend part à ce qui se passe dans la mesure où il essaie de le comprendre et où il déploie une activité intellectuelle, perceptible ou non de l'extérieur. «Passive» désignerait le fait que l'observateur ne vise pas à modifier la situation, n'intervient pas dans la situation. D'une certaine manière, il n'ajoute rien au terme «observation» tel que défini précédemment. Bien qu'utile pour clarifier les concepts, ce langage ne sera pas retenu ici. Il sera question d'observation pour désigner ce que De Ketele appelle «observation participante passive» et d'observation participante pour ce qu'il nomme «observation participante active» c'est-à-dire dans les situations où l'étudiant observe et intervient en même temps. Il s'agit là, bien sûr, d'un objectif de formation mais ce terme est vraisemblablement inapproprié pour nommer ce qu'on attend des étudiants dans leurs premiers contacts avec la vie professionnelle. Il serait probablement plus juste de parler de sensibilisation, période où l'étudiant se laisse impressionner, toucher par les personnes, les objets, les événements qu'il rencontre tout en intervenant occasionnellement s'il s'y sent à l'aise. Même si ces périodes de sensibilisation risquent d'être plus fréquentes en début de formation, elles peu-

vent jouer un rôle tout au long des études. Au fur et à mesure que la problématique de la profession se modifie, se complexifie, et chaque fois que l'étudiant se retrouve dans un nouveau milieu de travail, il bénéficiera dans ses apprentissages de ces moments où son attention et son intelligence ne sont pas orientées vers une action ou une observation planifiées à l'avance.

Agir, intervenir

L'exercice d'une profession est composé de plusieurs activités et même, pourrait-on dire, de plusieurs gestes professionnels. Quand l'étudiant pourra-t-il poser ces gestes et prendre en charge une ou quelques activités ? L'observation doit-elle devancer de loin l'action ?

Il est sûr que l'intervention pose des problèmes éthiques plus importants que l'observation d'autant plus que, dans les programmes étudiés ici, le champ d'intervention se déploie sur des êtres humains et non sur des objets matériels. Rater, par exemple, une intervention auprès d'adolescents en difficultés a sûrement des conséquences plus graves que d'échouer dans une expérience d'informatique. Mais ce genre d'obstacles et de risques n'est pas suffisant pour repousser l'action pendant longtemps et justifier des pratiques de remplissage de grilles d'observation pendant des jours et des jours, grilles préalablement construites par les formateurs et qui risquent de ne pas rejoindre la problématique des étudiants. Il est des gestes professionnels que les étudiants peuvent poser sans risque d'échouer dramatiquement ou de causer des préjudices aux personnes concernées et ce, même quand ils sont inexpérimentés. Que l'on pense seulement au fait d'habiller les enfants dans les garderies ou de répondre au téléphone dans certaines organisations ou institutions. Il suffit de repérer ces tâches, de les analyser pour s'apercevoir que, malgré leur apparente simplicité, elles peuvent être source et objet d'apprentissage. Les gestes maîtrisés dans la vie quotidienne prennent une signification différente dans la vie professionnelle. Et, c'est souvent ce type de tâches que les étudiants peuvent prendre en charge dès le début de leurs stages à condition d'être en contact avec l'ensemble de la vie professionnelle et de rester exposés à un certain nombre de messages inattendus provenant du milieu de travail.

Observer et agir

Devenir et demeurer des intervenants capables de s'observer en situation implique un long processus de formation et d'autoformation. Trois principes pourraient guider la définition des activités du stagiaire dans le milieu de travail.

Premièrement, c'est dans l'alternance entre action et observation que s'élaborera la problématique de la profession. On ne peut percevoir et intégrer tous les éléments de la vie professionnelle dans un premier temps et les utiliser dans un second temps. Les observations de l'étudiant pourraient être orientées sur l'expérimentation de ses pré-concepts et les interventions vers des tâches qu'il maîtrise dans un autre contexte, soit à cause de ses expériences de vie ou de ses connaissances et moyens d'actions acquis au collège.

Deuxièmement, autant pour des raisons éthiques que d'apprentissage, une progression dans la prise en charge de l'exercice de la profession est à conseiller. Donner des responsabilités trop grandes à des étudiants en début de formation, a peu de chances de produire des connaissances et même, pour reprendre une expression de Couriault (1980) *de l'immersion à la noyade, le gué est souvent étroit.*

Troisièmement, il est important que l'étudiant soit en contact avec l'ensemble de la vie professionnelle, bien que quelques activités puissent être prévues. Observations et interventions planifiées à l'avance mais aussi, possibilités de recevoir un certain nombre de messages imprévus.

3.3 Se former par le stage... Avant, pendant ou après ?

En stage, les étudiants s'insèreront progressivement dans un milieu de travail en agissant, en observant ou à d'autres moments en se laissant toucher par les divers événements de la vie professionnelle. Une autre question se pose ici ? où se situe l'action de

formation dans le stage ? Lorsque les étudiants se trouvent confrontés à l'expérience de la profession ? À travers le fait de formuler des hypothèses avant d'aller dans le milieu professionnel ? En réfléchissant par la suite à l'expérience de stage ?

Ranjard (1980), traitant de cette question affirme que le stagiaire ne se forme pas dans l'affrontement de la situation, mais dans l'élaboration par la suite de cette expérience. La remarque est pertinente. En effet, l'apprentissage dans le stage se produit principalement dans les moments d'élaboration et de réflexion sur les expériences et les pratiques. Toutefois, comme dans l'expérimentation scientifique, la lecture de l'expérience est souvent fonction des hypothèses faites avant l'expérience. Dans ce sens, la préparation du stage en termes de questions, d'hypothèses ou d'interventions planifiées représente une étape aussi importante que son élaboration ultérieure et même, l'anticipation permet et facilite la lecture et la compréhension.

Aussi, il faudrait mentionner, au passage, que le stagiaire peut se former en affrontant la situation. Que l'on pense seulement à un certain mimétisme souvent inconscient de l'étudiant qui reprend des attitudes, des manières de faire du professionnel qu'il côtoie. Ce genre d'imitations presque involontaires, donc non formulées et non élaborées, peuvent contribuer dans une certaine mesure à la formation. «Dans une certaine mesure» car, ce genre d'acquisition se situe au niveau de ce qu'on pourrait appeler «des automatismes professionnels». Ces derniers peuvent aider dans les interventions. Mais, du fait qu'ils ne sont pas formulés, ils restent difficilement communicables, analysables, modifiables et à la moindre difficulté ils risquent d'être abandonnés. Bien qu'il soit important de souligner cet aspect, il ne devrait pas fonder les buts et espoirs de la formation.

Ces remarques étant faites, il convient de revenir à l'importance de l'élaboration et de la réflexion sur les pratiques dans la formation. Qu'est-ce qu'élaborer, réfléchir ? Qu'est-ce que les étudiants doivent apprendre pour arriver à cette activité ?

Élaborer, réfléchir

Dans le langage courant, le mot réfléchir évoque le fait de se concentrer, chercher, penser. Dans un contexte de formation, la définition de Bernard Honoré (1980) permet d'aller un peu plus loin : *la réflexion est l'activité psychique s'exerçant sur ce qui est déjà mis en forme (informé) : les préceptes, les connaissances, les modèles d'action, les jugements.*

Réfléchir, c'est rompre avec des lieux communs, des opinions, des préjugés, des pré-notions pour donner des significations nouvelles aux perceptions, aux représentations, aux modes d'action, aux appréciations et, de ce fait, susciter des changements dans la pratique. Dans ce sens, les stages viseraient, non pas tellement à faire acquérir aux étudiants des automatismes professionnels, mais cette capacité d'activité réflexive sur les pratiques observées ou produites. Et, si on peut dire que les étudiants se forment par la réflexion sur les pratiques, on doit tout de suite ajouter qu'ils ont, en même temps, à apprendre un travail méthodique d'élaboration. La réflexion dépasse largement l'échange d'informations, de sentiments, la simple description. Le fait de décrire, de nommer a déjà une fonction structurante de la réalité, et dans ce sens, une valeur formative. La description peut être considérée comme la première étape dans la réflexion mais à condition que l'interprétation de la pratique ou d'une composante de la pratique prise comme objet d'investigation, reste ouverte. Pour transformer une ou des pratiques, on ne saurait l'enfermer dans une interprétation figée. Dans cette optique, Bernard Honoré (1980) propose l'entraînement à l'exercice de deux fonctions : la différenciation et l'activation signifiante. Il les définit ainsi :

> *la différenciation est ce qui établit entre deux éléments semblables un rapport d'altérité alors qu'il y a entre eux quelque chose d'identique : elle s'oppose à la fusion et à la séparation.*
>
> *L'activation signifiante est la fonction qui donne un sens à l'action et à ce qui en résulte : elle donne à l'activité humaine la trace d'une intention, donc d'un choix.*

Autrement dit, même si chaque pratique professionnelle peut être vue comme singulière, unique, donc différente d'autres pratiques, elle ressemble aussi, par certaines de ses composantes, à d'autres pratiques. Et, c'est à travers l'activité réflexive dont il est question ici, que l'étudiant acquerra cette capacité de comparer, de dégager les différences et ressemblances entre pratiques.

Il en va de même pour la signification, le sens d'une pratique. Ne convient-il pas de parler plutôt des significations, des sens, des intentions derrière les pratiques ? Dans une même situation, l'intervenant a le choix entre plusieurs actions. Qu'est-ce qui motive le choix ? Quelles auraient été les autres possibilités ? Quelle est la signification par rapport aux valeurs, aux effets de l'intervention choisie par rapport aux interventions possibles ? C'est aussi cette habitude d'interroger le sens d'une pratique, d'imaginer d'autres possibilités qui formera des étudiants maîtres de leur profession, créateurs, capables de s'ajuster aux changements et de transformer leurs interventions.

Se préparer et réfléchir

De l'importance de la préparation de l'expérience de stage et de la réflexion sur les pratiques observées ou produites, on peut dégager trois principes pédagogiques.

Premièrement, la multiplicité des éléments impliqués dans la vie professionnelle peut rendre difficile la lecture de cette réalité. Sans aller jusqu'à préconiser une planification rigoureuse de toutes les activités du stagiaire, on peut cependant en prévoir quelques-unes. L'apprentissage nait souvent d'un conflit entre ce qu'on pense et ce qu'on observe. L'imprévu recèle des possibilités d'apprentissages mais il émerge plus facilement dans des situations complexes lorsque les étudiants sont préparés, ont anticipé, se posent des questions.

Deuxièmement, on peut penser que les étudiants développeront cette capacité d'activité réflexive, si cette dernière s'exerce fréquemment et, au début, sur de petites unités facilement cernables.

Troisièmement, si la préparation et la réflexion jouent un rôle primordial dans la formation par le stage, des lieux et des temps seront prévus pour ces activités.

DEUXIÈME PARTIE

Pédagogie des stages : éléments d'une problématique

1. Le rôle des partenaires et des acteurs

2. L'organisation des stages
2.1 La définition des objectifs
2.2 Le choix des professeurs responsables des stages
2.3 Le déroulement temporel des stages
2.4 L'inventaire des milieux potentiels de stage

3. L'intervention pédagogique
3.1 La nature de l'intervention pédagogique
3.2 La préparation du stage
3.3 Les séances d'encadrement pendant le stage

4. L'évaluation
4.1 L'évaluation pronostique
4.2 L'évaluation formative
4.3 L'évaluation sommative

Le simple fait de se retrouver dans un milieu de travail ne garantit pas la formation et l'apprentissage. Qu'on y ajoute des déclarations sur l'importance du rôle actif de l'étudiant ou sur sa responsabilité dans le processus de formation n'entraîne pas automatiquement l'existence de conditions adéquates. Les étudiants ont droit à un environnement pédagogique propice à leur développement professionnel. C'est une tâche complexe car le stage met en scène des intervenants nombreux et fait jouer des facteurs variés et multiples. Aborder cette opération suppose une représentation claire du rôle des différents partenaires et acteurs, des choix possibles au niveau de l'organisation, de l'intervention et de l'évaluation ainsi que des implications pédagogiques des différentes options. Cette deuxième partie vise à mettre en évidence ces divers éléments de la problématique des stages.

1. Le rôle des partenaires et des acteurs

Encadrer un stage pour les formateurs implique la présence simultanée de deux préoccupations : le développement professionnel des étudiants et la qualité des services dans le milieu de travail. Ces deux soucis coexisteront tout au long du stage. Autrement dit, les formateurs doivent s'assurer que les étudiants apprennent et que les bénéficiaires du milieu de travail reçoivent des services adéquats. L'un ne découle pas de l'autre. Les étudiants peuvent tirer profit de l'analyse d'une intervention qui a échoué. Mais dans ce cas, les erreurs des stagiaires peuvent être préjudiciables aux individus et aux groupes avec lesquels ils travaillent. À un autre extrême, les étudiants peuvent répéter les mêmes gestes professionnels avec peu de risque de léser les bénéficiaires des services auxquels ils ont droit mais également, peu d'occasion d'apprendre et d'être initiés à la profession. Cette distinction aidera à définir autant les rôles des différents formateurs que les sujets abordés dans les rencontres d'encadrement.

Deux **partenaires** sont impliqués dans cette situation de formation : le collège et le milieu de travail. Des variantes existent sur les responsabilités de l'un et de l'autre mais, à regarder un ensemble de pratiques, une tendance semble ressortir. Le milieu de travail répondrait de la qualité des gestes professionnels posés par les étudiants-stagiaires et le collège s'assurerait de leur développement professionnel : formulation des objectifs de stage, définition d'un plan de travail, négociation de conditions d'apprentissage, évaluation. Mais il s'agit bien là d'une tendance et des nuances s'imposent. Dans une situation idéale, le milieu de travail confie le stagiaire à un technicien qui l'initie à sa future profession. Mais, comme les types de formation dont il est question ici datent seulement d'une quinzaine d'années, on ne peut retenir comme critère déterminant dans le choix d'un milieu de stage la présence d'un technicien. Bien que celle-ci soit souhaitable parce qu'elle favorise l'identification professionnelle, il est également important de noter que les professions étudiées ici sont en voie de création et en évolution et que les stages participent à cette dynamique. Ils peuvent être une occasion pour le milieu de travail de connaître ces nouveaux professionnels que sont les techniciens et au col-

lège de revoir des aspects de la formation. Voilà pourquoi le terme «milieu potentiel d'intervention» a été inclus dans la définition du stage. Que l'on ne retienne pas comme critère déterminant dans le choix d'un milieu de stage la présence d'un technicien, n'implique pas que l'étudiant se débrouillera seul, sans aide et sans contrôle. Quelqu'un d'autre l'aidera et contrôlera les actes professionnels qu'il pose. Les bénéficiaires ont également droit à des services adéquats. Ce «quelqu'un d'autre» sera, soit un professionnel du milieu de travail, soit un professeur du collège à condition qu'ils possèdent les compétences nécessaires.

Si, en général, le collège endosse la responsabilité du développement professionnel des étudiants, des fluctuations et des variations existent quant à l'initiation et l'encadrement des actes professionnels. Compte tenu du contexte qui vient d'être décrit, ils sont, en général, assumés par le milieu de travail, mais dans certains cas, la responsabilité revient, en tout ou en partie, au collège à condition que celui-ci puisse mettre à la disposition des étudiants les ressources nécessaires.

Reste à soulever ici un point concernant les **acteurs** de la formation : la profusion de noms pour les désigner et la pluralité de sens que peut recouvrir un même terme. Pour désigner les formateurs qui interviennent dans les stages, plusieurs termes sont utilisés : le coordonnateur, le maître de stage, le superviseur, le moniteur, le répondant, l'accompagnateur, etc. Le même terme, par exemple superviseur, renvoie, à certains endroits, au professionnel du milieu de travail qui accueille un stagiaire et à d'autres, au formateur du collège. Pour des fins de clarté dans ce document, on conviendra d'appellations des différents intervenants.

Quand on référera au professionnel du milieu de travail, le terme «moniteur» sera retenu, ralliant en cela le point de vue de Julier (1980) qui le considère comme le moins inadéquat. Le moniteur serait, selon lui, une personne qui sert de guide, donne des conseils ou des enseignements, dirige une activité. Son sens large et ouvert recouvre la réalité et ne présume pas de l'évolution du rôle de ce professionnel dans la formation.

Pour désigner la personne responsable des stages au niveau collégial, le terme «professeur» sera retenu, abandonnant ainsi l'appellation «superviseur». Dans plusieurs professions, on parle de superviseur pour désigner la personne responsable des actes professionnels. Dans cette optique, le terme conviendrait mieux pour désigner le professionnel du milieu de travail. Donc, pour éviter les ambiguïtés et ne pas figer des rôles qui risquent d'évoluer, les termes «moniteur» et «professeur» seront retenus dans ce document. Advenant le cas d'indifférenciation des rôles, le terme de «formateur» sera utilisé.

En résumé...
dans les stages, deux soucis animeront simultanément les formateurs : le développement professionnel des étudiants et la qualité des services dans le milieu de travail. Ces deux préoccupations deviendront deux pistes qui serviront à définir les objets de travail dans l'encadrement des stagiaires. Le collège a, en général, la responsabilité du développement professionnel et le milieu de travail, celle de la qualité des services. On parlera de moniteur pour désigner le professionnel du milieu de travail qui encadre le stagiaire, de professeur pour le responsable du collège et de formateur quand les rôles seront indifférenciés.

2. L'organisation des stages

L'intervention pédagogique se prépare bien avant l'arrivée des étudiants. Plusieurs aspects organisationnels sont intimement liés à la réussite des stages et contribuent à en faire une réelle situation de formation. À l'analyse, quatre tâches apparaissent déterminantes dans la planification des stages : la définition des objectifs, le choix des professeurs responsables, la prévision du déroulement temporel et l'inventaire des milieux potentiels de stage.

2.1 La définition des objectifs

Il est difficile d'aborder le rôle des formateurs sans y inclure la définition des objectifs. Cette tâche est d'une telle complexité, et encore davantage quand il s'agit de stages, qu'elle débouche la plupart du temps sur une impasse qui fait ressortir, parmi les formateurs, deux tendances. À un extrême, on préconise une très grande précision des objectifs et on recommande de les définir en termes de comportements observables et mesurables, tandis qu'à l'autre, on s'accomode d'une formulation vague et globale. Aux tenants de la première école, on objecte généralement qu'il n'est ni possible, ni souhaitable en éducation de répertorier tous les objectifs spécifiques à atteindre, ni de réglementer tous les comportements qu'il convient d'avoir comme s'il existait une seule façon d'agir, une seule façon d'être et un nombre limité de situations dans lesquelles on est et agit (Julier 1980). Aux seconds, on fait valoir le fait que les formateurs doivent communiquer les intentions sous-jacentes à leurs interventions, proposer des directions et définir leurs attentes.

Pour se situer dans ce débat, il est important de relever que les professeurs dans les stages ne sont présents que de manière sporadique. De ce fait, il leur est impossible d'orienter quotidiennement la situation éducative et, en bout de piste, ce sont eux qui décident de la réussite ou de l'échec du stage. L'entreprise de clarification minimale des objectifs assurera cette communication de leurs intentions et de leurs attentes. En outre, elle permettra

d'imaginer et d'ajuster les situations éducatives au début, tout au long du parcours et facilitera l'évaluation, à la fin des stages, des apprentissages des étudiants, de l'encadrement des formateurs et de la pertinence des milieux de stage. Pour remplir ces fonctions de communication et d'orientation des activités, les objectifs ont deux caractéristiques :

- ils sont suffisamment simples et univoques, pour être compris par les utilisateurs. Il importera d'éviter un langage hermétique, ou un jargon lié à un milieu spécifique qui nécessiterait une socialisation à ce milieu, c'est-à-dire une connaissance de ses normes, valeurs et modes de fonctionnement ;

- ils sont réalistes. Ils pourront être atteints dans le temps prévu et avec les moyens dont disposent les étudiants à cette étape de leurs études. Il arrive fréquemment qu'on lise des séries d'objectifs pertinents mais dont la liste est tellement longue qu'ils ne peuvent assurer leur fonction d'orientation des activités de stage.

Définir des objectifs, c'est, à tout le moins, répondre à trois questions : Sur quelle dimension de la profession portera l'apprentissage ? Les étudiants possèdent-ils les pré-requis ? Quelle est la nature des performances attendues ?

Le contenu des apprentissages

Le repérage et le choix du contenu des apprentissages visés par le stage peuvent s'appuyer sur les trois niveaux de connaissances nécessaires à la maîtrise d'une profession tels qu'ils ont été définis précédemment : les activités professionnelles du technicien, les institutions et organismes dans lesquelles elles se déploient et l'environnement socio-économique. Bien que toutes ces dimensions soient simultanément présentes dans la vie professionnelle, il n'est pas nécessaire que le stage vise, comme objets d'apprentissage, tous ces domaines en même temps. Et même, si tel était le cas, il y aurait intérêt à formuler des objectifs distincts pour chacun des trois champs. Ainsi, les étudiants connaîtront, avec plus de précision, les intentions des formateurs et, de ce fait, il leur sera plus facile d'orienter leurs actions et observations dans le milieu de travail.

Les pré-requis
Un relevé des compétences spécifiques déjà acquises par les étudiants au moment où ils vont en stage, permettra de s'assurer qu'ils ont les pré-requis nécessaires aux apprentissages visés. L'observation dans le milieu professionnel peut aider les étudiants à se sensibiliser à une nouvelle problématique. Quant à l'intervention, elle réclame une préparation et une initiation aux techniques du métier. Il est déjà difficile, pour les étudiants, d'ajuster leurs moyens d'action à un contexte nouveau et d'utiliser leurs connaissances comme éclairage de la réalité, sans qu'ils aient à aborder, en même temps, des notions tout à fait nouvelles.

La nature des performances attendues
La distinction, d'une part, entre les capacités de comprendre et d'intervenir et, d'autre part, entre les capacités de reproduire et d'innover peut aider à préciser la nature des performances attendues. À la fin du stage, s'attend-on à ce que les étudiants puissent comprendre une ou des dimensions de leur profession ou à ce qu'ils soient capables d'intervenir ? Autrement dit, vise-t-on à ce qu'ils apprennent à lire la réalité ou à agir sur cette réalité ? Également, s'attend-on à ce que les étudiants reproduisent les interventions professionnelles telles qu'elles s'expriment dans le milieu de travail ou innovent, c'est-à-dire proposent un projet nouveau ou interviennent de manière fondamentalement différente ?

En résumé...
en ce qui concerne les objectifs des stages, cinq points méritent de retenir l'attention. Des objectifs bien définis rempliront une fonction de communication et d'orientation des stages. Ils joueront ce rôle, s'ils sont simples, univoques et réalistes. Les différentes dimensions de l'activité professionnelle aideront à préciser le contenu des apprentissages visés. Par un relevé des connaissances et compétences actuelles des étudiants, on s'assurera que ceux-ci possèdent les pré-requis nécessaires au stage. Et enfin, il importera de définir la nature des performances attendues : compréhension ou intervention, reproduction ou innovation.

2.2 Le choix des professeurs responsables des stages

Qui, au département, prendra la responsabilité de l'encadrement des stages ? La réponse à cette question donne lieu, très souvent, à l'affrontement de deux positions. Pour certains, tous les professeurs doivent encadrer les stages. L'importance pour les professeurs de rester en contact avec le milieu professionnel constitue l'argument le plus souvent invoqué. Pour d'autres, il est préférable que quelques professeurs se spécialisent dans cette fonction qui nécessite, selon eux, une compétence pédagogique spécifique. Aux premiers, on objecte, généralement, que la raison invoquée est axée sur le profit que les professeurs en retirent. Bien que, de ce fait, les étudiants puissent en récolter les bénéfices secondaires, il s'agit là d'une position où on sacrifie la qualité des stages à des intérêts hypothétiques. Aux deuxièmes, on fait valoir le fait qu'il est à peu près impossible à quelques professeurs de suivre convenablement l'ensemble des étudiants, dans un laps de temps relativement court, dans des milieux différents souvent éloignés les uns des autres.

Il va sans dire que, pour résoudre cette question, des termes plus nuancés s'imposent. L'organisation, l'intervention et l'évaluation pédagogique des stages sont des tâches difficiles et complexes qui ne peuvent se réduire à de l'improvisation. D'où la nécessité de posséder une compétence spécifique dans ce champ ou de l'acquérir de manière formelle, dans une institution, ou de manière plus informelle, par des discussions ou séminaires départementaux ou interdépartementaux. Elle est d'autant plus nécessaire que les professeurs ont souvent à initier les moniteurs au nouveau rôle qu'ils se donnent c'est-à-dire la participation à la formation des jeunes. Est-il nécessaire de faire remarquer qu'il s'agit là d'un ajout à leur fonction officielle ? Par leurs modalités de fonctionnement, les professeurs pourront contribuer à rendre les milieux d'accueil vraiment formateurs pour les étudiants. Comment imaginer qu'ils pourront, s'ils ne maîtrisent pas le processus de formation, le communiquer aux professionnels du milieu de travail ? Dans cette optique, on peut chercher à dégager quelques compétences nécessaires aux professeurs dans l'encadrement des sta-

ges. Quatre traits peuvent caractériser les professeurs qui ont la responsabilité de cette activité de formation :

• ils connaissent la profession. Il ne s'agit pas ici de l'aptitude à exercer un métier mais de cette capacité de penser la profession, d'avoir une vue générale des différentes tâches et des milieux d'exercice actuels et potentiels ainsi qu'une connaissance de ses dimensions politiques, économiques et sociales, bref, d'avoir une «culture du métier» comme le signale Couriault (1980). Si le professeur joue, en même temps, le rôle de moniteur, il sera nécessaire qu'il ait, en plus, une maîtrise du métier et de ses principales techniques ;

• ils connaissent le programme. Plus qu'un aperçu des titres de cours, il s'agit ici d'une connaissance des contenus et des modes de fonctionnement de chacun des cours et laboratoires. Le professeur peut ainsi définir des objectifs réalistes, les rendre opérationnels et, quand le besoin se manifeste, orienter l'étudiant vers les ressources compétentes ;

• ils comprennent les principaux processus d'apprentissage. Les stages ne visent pas à transmettre un contenu précis et prédéterminé. Pour mettre en place des conditions d'apprentissage adéquates, et intervenir tout au long du stage, les professeurs doivent se représenter continuellement la manière dont les étudiants apprennent, leurs motivations, leurs préjugés et leurs modes de fonctionnement ;

• ils maîtrisent les phénomènes relationnels. On parle souvent du choc de la réalité pour les étudiants qui se confrontent au milieu de travail. Les professeurs sont fréquemment dans la position de recevoir, de manière directe ou indirecte, les divers malaises, les conflits, et même les problèmes personnels des stagiaires. Est-il besoin de préciser qu'un solide équilibre affectif s'impose ?

En résumé...
bien qu'il faille recruter plusieurs professeurs pour l'encadrement des stages, il est important de considérer que cette fonction nécessite une compétence spécifique caractérisée de la manière suivante : connaissance de la profession, connaissance du programme, compréhension des processus d'apprentissage et maîtrise des phénomènes relationnels.

2.3 Le déroulement temporel des stages

Voilà un autre aspect de nature organisationnelle qui a des répercussions directes sur l'apprentissage des étudiants. On a soutenu dans les pages précédentes que la probabilité d'apprentissage et de formation est directement liée à la préparation du stage et à la réflexion sur les pratiques observées ou produites. Quand les formateurs fixent le déroulement temporel des stages, ils font des choix et ces choix ont des implications sur les possibilités de préparation et de réflexion. Deux questions se posent à cette étape. À quelle session a lieu le stage (automne ou hiver) ? S'agit-il d'un stage intensif, c'est-à-dire sans interruption, ou d'un stage perlé, c'est-à-dire alternant avec des périodes de formation au collège ? Une des premières décisions à prendre concerne le format du stage.

Bien que plusieurs variations existent dans la réalité, les deux modalités seront prises, pour fins de discussions, dans leur forme typique. Il sera ainsi plus facile de faire ressortir les avantages, les limites et les conditions d'efficacité de l'une ou de l'autre. Le stage intensif est une expérience qui se rapproche de la vie professionnelle. Il permet donc de s'intégrer plus facilement au milieu du travail et de prendre des responsabilités à plus long terme. Par contre, il rend presque impossible l'encadrement collectif des étudiants et limite le nombre de rencontres avec les professeurs du collège. Ce type de stage nécessite un accord très profond des différents acteurs (stagiaires, professeurs et moniteurs) sur les objectifs et les rôles de chacun, une bonne préparation des étudiants en termes de connaissances et de techniques et un encadrement régulier par le moniteur. Le stage perlé permet une entrée plus progressive dans le milieu de travail. Il laisse place aux rencontres d'encadrement collectif, moyen privilégié pour permettre la comparaison des pratiques, des différents milieux et donne plus de temps aux étudiants pour préparer leurs interventions et y réfléchir après coup. Par contre, son aspect discontinu implique moins le milieu de travail et laisse le stagiaire plus proche d'un statut d'étudiant que de professionnel. Pour profiter des bénéfices de ce type de stage et éviter que l'alternance soit simplement alternance de lieux, le collège doit prévoir le retour régulier sur les pratiques.

Il faudra, dans un deuxième temps, décider également du moment du stage. Le fixer à la session d'automne, c'est privilégier l'enrichissement de l'enseignement par cette expérience et se donner les possibilités de travailler les apprentissages non maîtrisés. Le fixer à la session d'hiver, c'est privilégier la préparation des étudiants. Autrement dit, d'un côté on privilégie la préparation et de l'autre la récupération des données du stage dans l'enseignement. Bien que ces réflexions soient surtout pertinentes pour le stage intensif, elles le sont aussi, de manière moindre, pour le stage perlé car celui-ci permet la préparation et la récupération à chaque moment. Que l'on choisisse l'une ou l'autre des modalités, un minimum de temps sera prévu pour l'aspect non privilégié.

En résumé...
quand les formateurs fixent le déroulement du stage, ils font des choix qui ont des implications pédagogiques. Le format du stage et la session de l'année pendant laquelle il a lieu constituent deux éléments à considérer. Le stage intensif donne l'occasion aux étudiants de vivre une expérience très proche du rôle du technicien tandis que le stage perlé permet une entrée plus progressive dans le milieu de travail. Un stage fixé à l'automne permettra d'enrichir l'enseignement de la session suivante tandis que s'il est fixé à la session d'hiver, il donnera plus de temps aux étudiants pour se préparer.

2.4 L'inventaire des milieux potentiels de stage

Dans le type de stages étudiés ici, deux niveaux de responsabilités se chevauchent. D'un point de vue, le collège a la responsabilité de la formation puisque le stage est un élément des programmes, que les professeurs l'encadrent (préparations, visites sur le terrain) et qu'ils sanctionnent cette activité d'apprentissage. D'un autre côté, les professionnels du milieu de travail assurent une présence quotidienne auprès des stagiaires gardant, par le fait même, la responsabilité professionnelle des interventions et fonctionnant comme source d'informations et de feedback sur les gestes posés quotidiennement par les étudiants.

Il va sans dire que la nécessité de préciser les rôles et les attentes des institutions et organisations impliquées revêt une importance primordiale. En plus d'une entente administrative, le stage doit faire l'objet d'une entente de nature pédagogique. À quoi s'attend le collège ? Quels sont les objectifs ? Quels sont les objectifs des différents stages ? Comment si situent-ils dans la formation ? Quelles sont les propositions du milieu de stage ? Quels seront les rôles des professeurs et des moniteurs ? Répondre à ces questions, c'est favoriser une collaboration fructueuse entre les institutions qui ne peut que servir à la formation des étudiants. L'initiative de cette clarification relève, semble-t-il, des professeurs du collège car ce sont eux qui ont pour mission officielle la responsabilité de l'enseignement et de la formation. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils doivent définir unilatéralement toutes les facettes du stage car, il est nécessaire que celui-ci repose sur la collaboration et la concertation entre un établissement de formation et un milieu de travail. Concernant cet aspect de la question, trois tâches retiendront l'attention de formateurs :

• la définition des critères de choix des milieux : la formulation d'objectifs constitue un point de départ indispensable à la définition des stages. Doit suivre immédiatement une interrogation sur les conditions qui rendent un milieu de stage formateur, car un milieu professionnel qui donne des services d'excellente qualité n'est pas automatiquement un bon milieu de formation. C'est un nouveau rôle que se donne un milieu de travail. Il doit s'y intéresser et mettre en place les ressources humaines et matérielles nécessaires au développement professionnel des étudiants ;

• la centralisation des informations sur les milieux de stage. Il est presque impossible de négocier annuellement des conditions de stage propices à l'apprentissage d'un grand nombre d'étudiants. Dans le but de faciliter l'organisation et d'éviter la répétition d'expériences non pertinentes, les responsables des stages au collège trouveront un moyen de consigner deux types d'informations : les unes, descriptives des milieux, de leurs principales caractéristiques et les autres, évaluatives des expériences de stage ;

• la création régulière de nouveaux milieux de stage. Il s'agit bien ici de créer, car un milieu peut rendre d'excellents services profes-

sionnels sans pour autant être un milieu de formation. Dans le but de suivre l'évolution de la profession et d'offrir d'excellents terrains de stage aux étudiants, les formateurs développeront une stratégie pour répertorier de nouveaux milieux professionnels susceptibles de s'intéresser et de participer à la formation des étudiants.

En résumé...
c'est aux professeurs du collège que revient l'initiative de répertorier et de rendre formateur les milieux susceptibles d'accueillir des stagiaires. Définir des critères de choix, consigner les informations et expériences et créer régulièrement de nouveaux milieux de stage sont trois tâches qui faciliteront l'organisation des stages et éviteront de repartir chaque année au point zéro.

3. L'intervention pédagogique

L'expérience professionnelle peut être objet d'apprentissage et non objet d'enseignement au sens strict du terme. Elle peut être acquise et non transmise. Le fait de mettre l'accent sur l'apprentissage n'implique pas le rejet du rôle d'autrui dans ce cheminement. Au contraire, il revêt même une importance particulière. Mais comment s'exprimera-t-il ? Comment interviendront le professeur et le moniteur dans l'apprentissage des étudiants si la forme traditionnelle de transmission d'un ensemble de connaissances définies à l'avance est exclue ? Avant de donner quelques précisions sur le rôle et les fonctions des formateurs dans la préparation du stage avec les étudiants et tout au long du parcours dans l'encadrement pédagogique, il apparaît utile de discuter de la nature de l'intervention pédagogique dans cette situation d'apprentissage.

3.1 La nature de l'intervention pédagogique

Dans le contexte éducatif des stages, le point de départ à l'intervention pédagogique, ce sont les expériences de la profession faites par l'étudiant. Ces expériences sont observées par les formateurs ou relatées par l'étudiant. Plusieurs des programmes étudiés ici visent la formation d'intervenants auprès d'individus ou de groupes en difficultés. Les stages sont souvent l'occasion, pour les étudiants, d'une première rencontre avec ces groupes. Relativement peu expérimentés pour être confrontés à des problématiques individuelles et sociales très complexes, les étudiants rapportent souvent de leurs expériences de stage, un contenu très chargé. Se pose alors la question du traitement de ce matériel émotif. Le refuser ou l'accepter ? Le refuser, c'est peut-être éviter de tomber dans un rôle de psychothérapeute dont on ne possède, ni le statut, ni les conditions d'interventions et souvent ni la formation, mais c'est aussi nier les composantes affectives de la formation et le fait que l'apprentissage puisse être générateur de malaise, voire d'angoisse. Mais comment différencier une angoisse «normale» d'une angoisse, symptôme d'un problème

psychologique plus profond. Au point de départ, les manifestations sont souvent semblables. Ce sont les interventions des formateurs et des thérapeutes qui différeront. Dans la thérapie, le travail se fait sur la personnalité du stagiaire, son développement, ses handicaps. Dans la formation, ces différents aspects seront pris en compte et non pris en charge. «Prendre en compte» peut s'exprimer de quatre façons différentes, non exclusives l'une de l'autre. Les formateurs peuvent permettre l'expression des réactions émotives et affectives, travailler sur les attitudes de manière indirecte, c'est-à-dire par le biais de l'acquisition de connaissances et de moyens d'action professionnels, suggérer des manières de compenser, pour ce qu'on pourrait appeler un handicap psychologique ou orienter l'étudiant vers les ressources compétentes et les services appropriés.

En résumé...
si les problèmes soulevés à l'occasion des stages obligent à se centrer sur la personne et à mettre de côté l'apprentissage de la profession, il ne revient pas aux formateurs d'assumer leur résolution. Ceux-ci interviennent sur l'acquisition des attitudes professionnelles par le biais de la compréhension des situations ou de l'acquisition de moyens d'action professionnels.

3.2 La préparation du stage

Bien qu'il ne soit ni possible, ni souhaitable de planifier de manière rigoureuse tout ce qui se passera dans le stage, la préparation n'en demeure pas moins importante. L'appropriation du sens et des objectifs du stage, la définition de quelques pistes d'observation et d'intervention et le jumelage formateurs-étudiants sont trois dimensions qui font partie de la préparation et dans lesquelles les professeurs jouent un rôle important.

• L'appropriation des objectifs du stage

Comme le stage est une situation d'apprentissage différente des

cours et des laboratoires et que l'étudiant a ici, encore plus qu'ailleurs, à prendre en charge sa formation, il doit comprendre et assimiler le sens qu'il revêt dans sa formation et s'approprier les buts et objectifs définis par les formateurs. Les professeurs aideront à cette appropriation. La communication écrite des buts et objectifs des stages est une opération nécessaire, mais elle ne suffit pas toujours à une réelle appropriation. Un travail plus explicite doit être entrepris. La mise en relation des objectifs avec les moyens d'apprentissage (instruments d'observation et d'action élaborés pour les stagiaires) et, également, avec les instruments d'évaluation aideront les professeurs à préciser le sens qu'ils donnent aux stages, leurs attentes et leurs exigences. Les instruments d'apprentissage et d'évaluation, du fait qu'ils doivent (ou devraient) rendre plus opérationnelles les intentions, sont des moyens privilégiés pour communiquer ces dernières et permettre aux stagiaires et moniteurs de les comprendre et de se les approprier.

• Le jumelage étudiants-formateurs

La collaboration entre les institutions et organisations au niveau des stages ne règle pas la question de l'entente sur le stage d'un étudiant. Chacun des étudiants sera associé à un professeur et à un moniteur. Opération en deux temps dont l'ordre peut en être inversé. Plusieurs questions se posent ici quant aux modalités de regroupement. Ce jumelage se fera-t-il au hasard ? Sinon, quels sont les critères ? L'étudiant a-t-il le choix ? A-t-il les informations et la formation pour choisir ? Les moniteurs participent-ils au choix ? Dans quelle mesure ? Possibilité de refuser, ou choix parmi plusieurs stagiaires ? Sur quels critères se base la répartition des étudiants par professeur ? Géographiques (par région) ? Par types de milieux et de clientèles ? Par types de problématique du milieu ? Quelle sera la modalité d'attribution, de répartition ou de distribution ? A-t-on anticipé les problèmes possibles ?

Une fois les trois partenaires réunis, il est utile ou même nécessaire de s'assurer de la même compréhension des objectifs et des buts, de préciser les rôles de chacun, de vérifier la pertinence des projets, de définir les horaires des étudiants, des séances d'enca-

drement du moniteur et du professeur. Tout cela contribue à donner aux étudiants des conditions favorables à l'apprentissage de la profession.

• La définition de quelques pistes d'observation et d'intervention

Du point de vue de la connaissance, le milieu professionnel apparaît diffus, brouillé, de sorte que les stagiaires peuvent passer par une période de piétinement avant d'apprendre véritablement. Ces périodes seront d'autant plus longues et stériles que les étudiants n'ont pas préparé quelques observations ou interventions qui les aideront à centrer leur attention sur des dimensions plus précises du milieu de travail. Il importe cependant d'éviter, par une trop lourde planification de projets, de provoquer une perte de contact avec l'ensemble de la vie professionnelle et d'empêcher l'émergence de l'imprévu. Ces pistes d'observation et d'intervention peuvent être définies par les formateurs ou par les étudiants. Très souvent, c'est un travail conjoint. Il s'agit ici de rejoindre ce qu'on a appelé précédemment les pré-concepts individuels ou communs à l'ensemble des étudiants : les identifier, se donner les instruments qui permettront de les confronter avec la réalité professionnelle et d'expérimenter quelques interventions.

En résumé...

la préparation du stage est une étape d'une très grande importance qui ne saurait être esquivée. C'est à ce moment que les étudiants s'approprient les buts et objectifs des stages, se définissent quelques pistes d'observation et d'intervention et que se fait le jumelage étudiant-formateurs, ainsi que l'entente tripartite entre les différents acteurs.

3.3 Les séances d'encadrement pendant le stage

Le fait que les étudiants aient compris le sens du stage, qu'ils s'y soient préparés et qu'ils jouissent de bonnes conditions ne suffit

pas pour en faire une situation d'apprentissage. Régulièrement, tout au long du stage, il importera de faire le bilan, de réajuster les moyens d'action prévus, de guider l'étudiant et de l'aider dans la prise en charge de ses apprentissages. Ces interventions se feront dans ce qu'on appellera des rencontres d'encadrement. De nouveau ici, quelques questions se posent. Quel sera le format de ces rencontres ? Sur quoi porteront-elles ? Peut-on définir un canevas général ?

• Le format

L'encadrement des stagiaires peut revêtir, à tout le moins, deux formats. Il sera centré sur un étudiant ou regroupera, en même temps, plusieurs étudiants. L'une ou l'autre modalité a ses avantages et ses limites.

L'encadrement individuel est, non seulement utile mais, nécessaire. Bien que les objectifs généraux des stages soient communs à l'ensemble des stagiaires, le fait que la situation de stage soit différente pour chacun des étudiants en fait un lieu privilégié, où il est possible, voire même essentiel, d'adapter et de réajuster les activités d'apprentissage et d'enseignement. Et ce travail ne pourra se faire qu'avec chaque stagiaire en tenant compte de ses champs d'intérêt et des conditions particulières dans lesquelles il expérimente la profession.

L'encadrement collectif, selon le type de regroupements, peut jouer deux rôles. Si les étudiants réunis font leur stage dans des milieux différents, ont expérimenté des pratiques différentes, il permet de rejoindre, d'une certaine manière, le principe de polyvalence préconisé dans la formation professionnelle de niveau collégial. Il compense le fait que le stage se déroule, dans un seul milieu et prend ainsi l'allure d'une certaine spécialisation. Si les étudiants rassemblés font leur stage dans un même type de milieu, ont vécu des expériences semblables, il permet de comparer diverses manières d'agir et de se comporter dans des situations analogues. C'est donc un espace privilégié pour s'entraîner à l'exercice des deux fonctions de différenciation et d'activation signifiante. En

permettant la comparaison de pratiques, de milieux d'intervention, les étudiants apprendront à analyser le semblable et le différent, à dégager les valeurs implicites et à comprendre les possibilités de choix des intervenants.

Il va sans dire que les deux formes d'encadrement ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Comme elles permettent de rencontrer des objectifs différents, il est souhaitable que des étudiants puissent bénéficier de l'une et de l'autre.

• Les objets de travail

Le fait que, dans les stages, il n'y ait pas de contenu précis à transmettre ne signifie pas qu'il faille laisser au hasard l'objet de travail lors des rencontres stagiaire(s)-formateur(s). La précision de l'objet (ou des objets) des rencontres permet d'éviter que celles-ci se résument à des échanges tous azimuts qui, sans être désagréables, ne seront pas forcément générateurs de formation. Les sujets abordés peuvent être amenés ou proposés par les étudiants ou par les formateurs, mais ils peuvent aussi se définir et se préciser en début de rencontre. Les objets de travail peuvent être classés en deux catégories : le bilan général et une question plus spécifique. En général, le deuxième découle du premier.

Le bilan général porte sur deux aspects : le développement professionnel de(des) l'étudiant(s) et ses(leurs) interventions professionnelles. Il s'agit de s'assurer que les étudiants apprennent et que les bénéficiaires reçoivent des services adéquats. Le but poursuivi ici est de dépister, dans l'un ou l'autre des aspects, les zones problématiques qui deviendront, elles-mêmes, objets de travail dans des rencontres individuelles ou collectives. Elles se présenteront alors sous forme de thèmes, d'étude de cas, de problèmes à résoudre, etc. L'objet de la rencontre peut donc être décidé à l'avance (objectifs du stage, pratiques professionnelles) ou surgir de l'expérience elle-même (une difficulté, un problème, un thème, un intérêt).

• Une méthode de travail

Si la précision du sujet de la rencontre s'avère importante, la méthode de travail doit également faire l'objet d'une attention particulière. La réussite de séminaires, assemblées et séances d'encadrement est souvent compromise par le fait que les informations, interprétations et conseils ne sont pas distingués.

Bien que l'encadrement des stagiaires puisse dépasser le processus d'évaluation formative pour intégrer des activités d'apprentissage, le même schéma d'intervention peut être retenu. Pour Linda Allal (1979), trois étapes caractérisent le processus d'évaluation formative : le recueil d'informations, l'interprétation de ces informations et l'adaptation des activités pédagogiques. Chaque fois qu'un nouvel objet de travail est défini, ces trois étapes seront reprises :

• le recueil d'informations. Lorsque le développement professionnel (l'étudiant apprend-il ?) fait l'objet de la discussion, les informations concerneront les progrès et les difficultés rencontrées par l'étudiant. Il va sans dire qu'on se référera ici aux objectifs et à la planification des stages. Qu'est-ce qui a été fait ? Quels sont les progrès ? les difficultés rencontrées ? Quels sont les faits qui autorisent à parler de progrès, de difficultés ? Quelle est la source des informations : le stagiaire ? le moniteur ? le professeur ? Les informations des différents acteurs coïncident-elles ? Qu'est-ce qui n'avait pas été prévu dans les objectifs et l'organisation et qui s'avère important, intéressant ? Voilà des exemples de questions qui peuvent donner lieu à des discussions ! On remarquera ici que les échanges porteront sur les comportements ou les faits plutôt que sur la personne elle-même. Il importe d'ajouter que, bien que la rencontre vise à faire un bilan ou à trouver les causes des problèmes, les questions générales ou les questions causales sont à éviter. Autrement dit, la question «pourquoi ?» est une question prématurée à ce stade. L'idée serait de recueillir des informations, de nommer les faits, de les classer. Que l'objet de discussion soit le développement professionnel en général, des interventions plus spécifiques, un problème ou un thème, les mêmes questions ou des questions similaires se poseront :

• l'interprétation des informations. À cette étape, il s'agit de tenter un diagnostic ou plutôt de formuler des hypothèses diagnostiques qui expliqueraient les difficultés ou la situation problématique. Comment comprendre les informations recueillies ? Quelles sont les interprétations possibles ? Quelle est (ou quelles sont) la(les) plus plausible(s) ? Les difficultés viennent-elles des conditions dans lesquelles se déroulent les stages ? des tâches effectuées par l'étudiant ? de techniques non maîtrisées ? Bref, sont-elles imputables au milieu de stage ou à la non-maîtrise de certains éléments de formation ? Bien qu'à ce stade, on cherche à dégager une cause, à entrevoir une compréhension générale, plusieurs hypothèses seront proposées afin que le travail ait quelque chance d'amener vers la plus plausible. Et cette dernière sera retenue avec beaucoup de précaution. C'est «à partir de ce que j'entends et de ce que je vois que je peux penser que...» «Ce que j'entends et ce que je vois» étant toujours une représentation simplificatrice de la réalité, la prudence et le doute sont de mise. De même que dans la première étape, s'il est question d'une difficulté spécifique, d'une situation problématique, d'un thème, le même type de questions peut se poser ;

• adaptation des activités pédagogiques. Après avoir interprété, tout au moins provisoirement, les informations, les faits, suit la prise de décision. Comment continuer ? Quels moyens envisager pour que les difficultés s'atténuent ? Quelles sont les alternatives ? Quelles situations d'apprentissage créer ? Faut-il modifier le déroulement du stage ? les objectifs ? les activités prévues ? mettre l'accent sur l'exercice d'une technique ? encadrer le stagiaire de manière plus suivie ? référer à une ressource extérieure ? à un professeur spécialisé dans le domaine ? La lecture d'un texte aiderait-elle ? Bref, il s'agit ici de la mise en place de moyens. La gamme est très large : moyens reliés au processus de stages ou extérieurs à celui-ci. Il importera, lorsque nécessaire, de retenir plusieurs moyens et d'en prévoir la mise en place. Il est possible que ce simple processus de discussion génère un apprentissage ou la solution des difficultés et des situations problématiques.

En plus de viser la régulation des activités pédagogiques, l'encadrement poursuivra, comme objectif, l'apprentissage de l'auto-

formation. Pendant la formation, les étudiants bénéficient d'un feedback régulier sur leurs pratiques. Ils peuvent ainsi examiner et ajuster leurs perceptions et leurs interventions. Dans leur vie professionnelle, ils devront faire cette démarche par eux-mêmes ou, tout au moins, solliciter ce feedback. C'est par une prise en charge progressive de ces rencontres d'encadrement que les étudiants acquerront une formation intellectuelle de base, non seulement nécessaire, mais indispensable à tout professionnel. C'est en rendant explicites et distinctes les trois étapes évoquées plus haut, en étant exigeant sur les manières de dire que s'amorcera ce type de formation. Le fait, pour les étudiants, de préparer les rencontres, leurs questions, leurs observations, leurs doutes, d'essayer de nommer leurs confusions favorisera également cet apprentissage. Apprendre à décrire les faits, à les nommer, à en dégager les sens possibles avant de mettre en place des moyens constituent des apprentissages de base qui ne se feront pas naturellement.

En résumé...
les séances d'encadrement peuvent être collectives ou individuelles. Les deux modalités ont des avantages et des limites. En début de rencontre, la précision de l'objet d'encadrement s'avère importante. Le sujet à travailler est décidé à l'avance ou surgit de l'analyse des expériences des stagiaires. Tout au long de la rencontre, il importe de distinguer clairement trois étapes : le recueil d'informations, l'interprétation des informations et l'adaptation des activités pédagogiques.

4. L'évaluation

Évaluation, terme fréquemment utilisé et recouvrant un large éventail de significations. Pour certains, il est synonyme de notation tandis que, pour d'autres, la plupart des interventions pédagogiques et des réactions des formateurs font partie de l'évaluation dans la mesure où «évaluer» veut dire «porter un jugement sur la valeur». Ces deux manières de dire et souvent de faire renseignent peu sur le processus d'évaluation.

La notation est une opération administrative qui peut s'appuyer sur un processus d'évaluation mais qui ne lui est pas d'emblée liée. Il s'agit de deux opérations distinctes. Quant aux rapports entre l'évaluation et l'apprentissage, ils sont ou doivent être extrêmement étroits mais pour mieux les cerner, l'évaluation sera abordée ici sous l'angle d'un processus structuré, situé dans le temps. Moment où l'on s'arrête pour faire le bilan et où les partenaires, étudiants aussi bien que formateurs, s'entendent sur le but. Une définition de Stufflebeam (1980) suivie de quelques commentaires aidera à préciser le type d'évaluation dont il sera question ici. *L'évaluation est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles.*

Définir l'objet, recueillir des informations et décider, tels semblent être les trois points les plus importants de ce processus :

• définir l'objet. Il va sans dire que ce sont les apprentissages des étudiants prévus dans les buts et objectifs des stages qui font l'objet de l'évaluation. Mais on oublie très souvent que l'apprentissage, dans un processus de formation planifié, dépend, en très grande partie, de l'enseignement et des conditions pédagogiques qui sont mises en place. Dans le cas des cours, les étudiants reçoivent le même enseignement et on considère en général qu'ils sont dans des conditions d'apprentissage uniformes. On prend pour acquis que les étudiants bénéficient de conditions adéquates et qu'ils peuvent atteindre les objectifs fixés. Dans les stages, il en est tout autrement car les étudiants sont dans des conditions d'apprentissage différentes (milieu, moniteur, professeur). L'encadrement pédagogique, vu comme l'ensemble des conditions et

des interventions d'enseignement auxquelles sont soumis les étudiants, devra être évalué et mis en relation avec les apprentissages des étudiants. On aura donc intérêt à évaluer d'abord l'enseignement et ensuite l'apprentissage ;

• recueillir des informations. Les deux objets d'évaluation réclament le recueil d'informations qui seront de nature quantitatives ou qualitatives. Les formateurs de doteront d'instruments et de moyens de cueillette de données. Si ceux-ci permettent de quantifier, on parlera de mesure. Sinon, on aura des données qualitatives. Il importe de retenir ici que les résultats de la mesure peuvent être utilisés pour évaluer mais que l'évaluation n'implique pas nécessairement la mesure ;

• décider. Plusieurs types de décisions sont impliquées dans les stages. Le schéma suivant permettra de les distinguer, de nommer les différentes fonctions et d'y associer les moments où elles se font.

Décision à prendre	Fonction de l'évaluation	Moment
Admission orientation	Pronostique	Au début d'un cycle de formation
Certification intermédiaire ou finale	Sommative	À la fin d'une période de formation
Adaptation des activités d'enseignement/ d'apprentissage	Formative	Pendant une période de formation

Ces trois formes d'évaluation seront présentes dans les stages. L'évaluation pronostique et formative ont été abordées précédemment en traitant d'autres aspects. Elles seront re-situées rapidement ici et il sera question plus largement de l'évaluation sommative.

4.1 L'évaluation pronostique

Cette évaluation se fait avant et au tout début de la préparation du stage. Elle remplit deux fonctions : admettre et orienter. Avant le stage, il s'agit de décider si l'étudiant a les pré-requis nécessaires à la réussite du stage et de sélectionner des milieux répondant à un certain nombre de critères jugés importants pour la réussite du stage. On rejoint là la fonction «admission» des étudiants et repérage des milieux. Au moment de la préparation du stage, les étudiants sont orientés vers un milieu spécifique. C'est ce qui a été traité sous la rubrique «jumelage étudiants-formateurs».

4.2 L'évaluation formative

Cette forme d'évaluation occupe une large place dans les rencontres pendant le stage telles qu'elles ont été définies précédemment. Il s'agit bien là de faire le bilan des apprentissages des étudiants et de réajuster les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ces séances de travail peuvent déborder le cadre de l'évaluation et mettre en place des activités d'apprentissage mais l'évaluation y sera toujours première et occupera un espace important.

4.3 L'évaluation sommative

La décision en jeu ici est la certification intermédiaire ou finale des étudiants. Ont-ils réussi ou non le stage ? Sont-ils en voie d'atteindre ou ont-ils atteint les objectifs prévus ? Pour prendre cette décision, on évaluera et mettra en correspondance deux aspects des stages : l'encadrement et les apprentissages prévus dans les objectifs des stages.

- **L'encadrement**

Bien que, tout au long du stage, les rencontres d'encadrement

aient permis de revenir sur les apprentissages et de modifier, si besoin est, les conditions dans lesquelles il se déroule, un bilan général s'impose à la fin du stage. Il permettra de prendre une décision juste et éclairée quant à la certification de chacun des étudiants et d'apprécier la pertinence de chacun des milieux pour des stages ultérieurs. Dans cette opération, le point de vue des professeurs et des moniteurs est important, mais celui des étudiants l'est également, ou même davantage, puisqu'ils ont été au centre de ce processus de formation. À ce chapitre, l'évaluation recouvre l'encadrement assuré par le collège, par le milieu de travail et le terrain de stage à proprement parler. Voici quelques questions qui peuvent se poser.

Les professeurs du collège sont intervenus avant le stage et tout au long du parcours. Comment s'est exprimé leur rôle ? dans la préparation du stage ? dans l'intervention tout au long du stage ? Ont-ils travaillé à partir de l'observation qu'ils ont faite des stagiaires ou à partir d'un compte rendu des stagiaires ? Les rencontres se sont-elles déroulées au collège ou sur le milieu de travail ? Avec ou sans le moniteur ? Les différents professeurs ont-ils adopté des modes de fonctionnement analogues ? En quoi les modalités d'encadrement ont-elles aidé ou gêné l'apprentissage ? Y aurait-il des améliorations possibles ?

Les moniteurs du milieu de travail jouent aussi un rôle d'encadrement. Comment ont-ils rempli cette fonction ? Les rencontres étaient-elles systématiques, régulières ? Quelles étaient les différentes manières de fonctionner ? Quels sont les avantages et inconvénients de chacune ? Y a-t-il lieu de retenir de nouveaux critères pour négocier les ententes futures entre institutions de formation et milieu de travail ?

Il sera également utile de s'interroger sur le potentiel formateur de chaque terrain de stage. Que permet-il comme observations et interventions ? Considère-t-on qu'un stage dans ce milieu nécessite certains pré-requis ? Est-il mieux adapté à certains types d'étudiants ? à un certain niveau de formation ?

• L'apprentissage

C'est à la fin d'une période de formation, que se fait l'évaluation sommative mais elle sera pensée et formulée en même temps que les objectifs. Autrement dit, elle ne devrait pas être une surprise. C'est pour cette raison qu'on recommande souvent de définir les objectifs en termes de comportements observables et mesurables. Mais, comme il a été expliqué précédemment, ce mode de fonctionnement ne peut s'appliquer à la situation de stages. Par exemple, si un des objectifs du stage vise l'intégration des étudiants au milieu de travail, il serait utopique de penser qu'on puisse formuler toutes les manières possibles d'atteindre cet objectif. Néanmoins, les formateurs ont, tout au moins implicitement, des indices qui leur permettent de décider à la fin si l'étudiant a atteint ou non cet objectif. Par exemple, le stagiaire connaît-il le nom des personnes ? Peut-il intervenir occasionnellement pour supporter le technicien ? Pose-t-il des questions ? etc. La différence entre ces indices et une définition «en termes de comportements observables et mesurables», c'est qu'ils ne prétendent pas recouvrir l'ensemble des manières possibles de rendre opérationnels les objectifs. Ils n'en sont qu'une expression qui peut permettre de croire que... On rejoint une des limites de la formation en «techniques humaines». La compétence professionnelle peut revêtir tellement de formes qu'il est impossible d'en faire une liste exhaustive. Mais, les étudiants ne perdent pas pour autant le droit de connaître les bases sur lesquelles ils seront jugés. Les indices qui serviront aux formateurs dans leur décision seront explicités, formulés et même communiqués au début du stage.

Les résultats de l'évaluation peuvent se formuler en termes de réussite-échec, en termes de plus ou moins, ou en termes de notes. Que l'on utilise l'une ou l'autre forme d'expression de l'évaluation, il importera de préciser l'acceptable et le non-acceptable ou ce que dans la littérature on appelle le standard. Exige-t-on une réussite à chaque objet ? une réussite globale ? Quel est le poids accordé à chacun des critères ? A-t-on pensé à une pondération lorsqu'un objectif ne sera pas atteint à cause de circonstances particulières ?

Quant au champ d'investigation de l'évaluation, est-il nécessaire de rappeler ici que, si la formation vise autant le développement de la capacité à poser des questions que celle de donner des réponses, les étudiants seront évalués sur les deux plans ? Autrement dit, l'objet de l'évaluation sera autant la capacité de se critiquer, d'analyser ses erreurs et de repenser ses pratiques que les performances professionnelles.

Restera à préciser le choix des moyens utilisés pour recueillir les informations nécessaires à l'élaboration du jugement ou, ce qu'on appelle plus couramment, les instruments de cueillette des données. Utilisera-t-on des grilles d'observation, des entrevues avec le stagiaire, des questionnaires ? Le moniteur participe-t-il ? Et l'étudiant ? En cas de désaccord, qui décidera ?

En résumé...
le processus d'évaluation consiste à définir des comportements, indices de l'atteinte des objectifs, à recueillir des informations et enfin à décider. Qu'il s'agisse d'évaluation pronostique, formatique ou sommative, l'apprentissage des étudiants sera toujours mis en relation avec les conditions dans lesquelles se dérouleront ou s'est déroulé le stage. Du même coup, on évaluera l'encadrement et on recueillera des données dans le but d'améliorer les prochains stages. Dans l'évaluation sommative, les étudiants seront informés, au début du stage, des indices et des instruments qui serviront à décider s'ils ont réussi ou échoué.

TROISIÈME PARTIE

Outils et pratiques : quelques exemples

1. La définition des objectifs
1.1 Le champ
1.2 Les connaissances et la compétence des étudiants
1.3 La nature des performances attendues

2. Les professeurs responsables des stages
2.1 Le choix
2.2 Le perfectionnement

3. Le déroulement temporel du stage
3.1 Le format
3.2 La session

4. Le répertoire des milieux de stage
4.1 La définition des critères
4.2 La centralisation des informations
4.3 La découverte de milieux potentiels

5. L'appropriation des buts et objectifs des stages

6. Le jumelage étudiants-formateurs
6.1 Le jumelage étudiant-organisme
6.2 L'attribution d'étudiants à un professeur

7. Quelques pistes d'observation et d'intervention

8. Le format et le rythme des rencontres

9. La définition de l'objet des rencontres

10. L'évaluation sommative
10.1 L'encadrement
10.2 L'apprentissage

De la démarche poursuivie tout au long de ce travail, s'est dégagée une certitude : il n'était ni possible, ni souhaitable de proposer un modèle unique de fonctionnement pédagogique dans les stages. Bien qu'on puisse dégager une problématique commune à plusieurs programmes, les disparités régionales, les différences entre les objectifs des divers stages excluent la pertinence d'une uniformisation dans les pratiques pédagogiques. Toutefois, la communication de pratiques ingénieuses ou caractéristiques gardait tout son intérêt. Elles pouvaient illustrer les propos tenus et inspirer les professeurs sur certains aspects de leur tâche. Tel est le but poursuivi dans cette troisième partie. Pour ce faire, il a fallu décomposer la pédagogie des stages en plusieurs éléments. Il va sans dire qu'une simple juxtaposition de pratiques ne donnera pas une cohérence interne à cette situation pédagogique. Les professeurs doivent clarifier leur conception de l'apprentissage, les buts qu'ils poursuivent avant d'adopter ou d'inventer une pratique sur tel ou tel aspect des stages.

Les pratiques pédagogiques décrites dans cette troisième partie ont été recueillies lors de rencontres départementales et interdépartementales ou tirées directement de documents internes. Livrées pour nourrir la réflexion, elles ne se veulent, en aucun cas, des modèles à reproduire textuellement.

1. La définition des objectifs

Pour définir les objectifs visés par le stage, les professeurs définissent d'abord le champ visé (tâches, milieux, problématique), s'assurent ensuite que les étudiants ont les connaissances et compétences nécessaires et enfin décident de la nature de la performance attendue.

1.1 Le champ

Pour décider si le stage est axé sur un ou quelques milieux d'interventions, sur des problématiques de l'exercice de la profession ou sur les tâches du futur technicien, les professeurs ont une représentation globale du métier et se fabriquent des outils. Voici quelques exemples :

- l'ensemble des tâches actuelles et prévisibles du technicien est répertorié. Des exemples d'inventaires ainsi que les références où ils ont été puisés sont donnés dans l'appendice B, page 103 ;
- les professeurs font un inventaire de l'ensemble des milieux et des problématiques dans lesquels le futur technicien est appelé à travailler. L'appendice C (page 107) fournit un exemple pour les six programmes de techniques humaines.

1.2 Les connaissances et la compétence des étudiants

- L'ensemble des activités de formation et l'ordre dans lesquelles elles se déroulent permettent de situer le stage dans la formation.
- Le recueil des plans détaillés de cours permet d'évaluer les connaissances et les techniques déjà acquises par les étudiants.

1.3 La nature des performances attendues

• Le tableau suivant permet de classer les objectifs et d'en avoir une vue d'ensemble. Il peut être refait pour chacun des contenus : tâches, milieux, problématiques.

	Reproduction	Innovation
Compréhension	Ex. : décrire...	Ex. : analyser...
Action	Ex. : agir comme...	Ex. : agir autrement

• Voici quelques exemples :

Compréhension et reproduction :
- décrire le déroulement d'une activité de groupe
- expliquer l'organisation matérielle et humaine du milieu

Compréhension et innovation :
- proposer une activité nouvelle dans le milieu
- analyser et critiquer l'organisation humaine et matérielle du milieu

Action et reproduction :
- prendre en charge une activité de routine dans le milieu

Action et innovation :
- animer un projet nouveau dans le milieu

2. Les professeurs responsables des stages

Les professeurs responsables des stages possèdent les caractéristiques suivantes : connaissance de la profession, connaissance du programme, compréhension des processus d'apprentissage et maîtrise des phénomènes relationnels. Deux dimensions sont à prendre en considération : le choix des professeurs et leur perfectionnement.

2.1 Le choix

• Tous les profasseurs du département encadrent les stages. La compétence pour accomplir cette tâche devient un critère d'engagement de nouveaux professeurs.

• Quelques professeurs spécialisés dans cette tâche assument la responsabilité de l'encadrement des stagiaires. On veille cependant à ce qu'ils soient assez nombreux pour tenir compte du court laps de temps et des déplacements. Un ratio maximum est fixé en fonction du type de stage et des besoins d'encadrement.

• Avant la répartition des tâches d'enseignement, on discute en département des critères de choix de professeurs responsables des stages. On évite ainsi que cette responsabilité devienne une manière de combler une tâche incomplète.

• La plupart des professeurs assument une responsabilité dans l'encadrement des stages. Toutefois, on n'en fait pas une règle, car on juge important de ne pas ériger la règle en absolu et de garder la possibilité de recruter quelques professeurs spécialisés sur un aspect très précis de la formation.

2.2 Le perfectionnement

• Chaque année des séminaires départementaux sur une question relative aux stages sont organisés. Un spécialiste est invité. On traitera, par exemple, de l'encadrement, de la définition des objectifs, de l'évaluation, etc.

• Des rencontres interdépartementales sont organisées pour échanger sur les modalités de fonctionnement dans les stages. Ces départements ont des problématiques de formation qui se ressemblent sur quelques aspects.

• Les structures de perfectionnement existantes dans le collège (par exemple, Performa) organisent un atelier sur ce thème.

• Les professeurs et les moniteurs se rencontrent pour faire l'analyse des difficultés et des réussites.

3. Le déroulement temporel du stage

Les possibilités de préparation et de réflexion sont directement reliées au déroulement temporel des stages. Il est important de prendre en considération le format du stage (perlé ou intensif) et la session de l'année où il y a lieu. Voici quelques modalités de fonctionnement relatives à ces dimensions des stages.

3.1 Le format

• Pour un stage de douze jours en première année, on retient le format «perlé» : un jour par semaine pendant quatre semaines et deux jours pendant quatre autres semaines.

• Pour un stage de deuxième année (premier stage), on retient le format «perlé» : deux jours par semaine pendant quinze semaines.

• Pour un stage de deuxième année (deuxième stage), on retient le format perlé pour le début pour aller progressivement vers un stage intensif. On pense que l'entrée dans le milieu du travail ne peut se faire que progressivement. Les premiers jours de stage sont pour ainsi dire perdus si on tente d'en accélérer le processus en démarrant de façon intensive.

• Pour un stage de troisième année qui a pour but la prise en charge de l'exercice de la profession, le stage est intensif : cinq jours par semaine avec un seul arrêt d'une journée au milieu du stage.

• Pour un stage de troisième année qui a pour objectif la prise en charge de l'exercice de la profession, c'est le format intensif qui prévaut : quatre jours par semaine dans le milieu de travail et une journée par semaine au collège (encadrement collectif).

3.2 La session

• Dans un stage de première année en techniques de garderie, des professeurs privilégient le stage à l'automne. Leur raisonnement est le suivant : ce stage vise à sensibiliser les étudiants au milieu professionnel et à leur fournir une occasion de vérifier leur choix de carrière. Ils ont, en général, une expérience avec la clientèle : les jeunes enfants. Bien que la préparation soit nécessaire, elle a, pensent-ils, des limites. Par contre, les possibilités de récupération de cette expérience dans les cours et laboratoires sont très vastes. En outre, plus vite les étudiants auront vérifié leur choix professionnel, mieux ça vaudra.

• Dans un stage de première année où les étudiants n'ont aucune connaissance et expérience de la clientèle (délinquants, assistés sociaux, etc.), les professeurs privilégient la session d'hiver. Les étudiants, pensent-ils, ont besoin d'une bonne préparation avant de se confronter au milieu de travail.

• Dans un stage de deuxième année axé sur l'expérimentation de l'intervention, on privilégie la session d'hiver. Les étudiants doivent avoir acquis des compétences de base. Celles-ci font l'objet des cours et laboratoires de la troisième session.

• Dans un programme où ne figure pas de stage en première année, on étale celui de deuxième année sur les deux sessions.

• Un stage de quinze semaines en troisième année se fait à l'automne pour permettre une session-synthèse.

• Un stage de quinze semaines en troisième année a lieu à la session d'hiver. Les formateurs ayant identifié les carences dans la formation des étudiants lors du stage de deuxième année, cette préoccupation devient moins importante.

• Un stage de huit semaines en troisième année se fait au milieu de la session d'hiver pour permettre à la fois une préparation maximale et une synthèse finale.

4. Le répertoire des milieux de stage

C'est aux formateurs que revient l'initiative de répertorier les milieux de travail susceptibles d'accueillir des étudiants en stage. Trois tâches retiendront leur attention : la définition des critères de choix, la centralisation des informations descriptives et évaluatives des milieux et la création régulière de nouveaux milieux de stage. Voici quelques manières de faire.

4.1 La définition des critères de choix

Voici des critères retenus par l'un ou l'autre des départements :

- intérêt du service ou de l'organisme pour la formation ;
- proximité du collège ;
- ressources matérielles : coin de travail pour le stagiaire, lieu de rencontre avec le professeur, bibliothèque, possibilité de repas sur place ;
- ressources humaines : présence d'un technicien ou d'un professionnel pour encadrer le stagiaire, etc. ;
- diversité des clientèles sur le plan ethnique, socio-culturel et organisationnel ;
- stabilité relative du milieu.

4.2 La centralisation des informations

- Couriault (1980) énumère des éléments qui servent à consigner les informations descriptives des milieux de stage :
  - renseignements généraux sur l'institution
  - caractéristiques socio-économiques du milieu
  - techniques professionnelles utilisées
  - énumération des situations fréquentes dans le service
  - énumération des situations originales du service

• À la fin du stage, tous les professeurs remplissent une fiche à la fois descriptive du milieu et évaluative du stage et prévoit les possibilités d'organisation d'un stage pour l'année suivante. Le responsable a ainsi un dossier pour planifier les stages. Dans l'appendice D (page 111) figure un exemple de ce type de fiches.

• Couriault (1980) donne un exemple de descriptif de milieu de stage :
- caractéristiques de l'institution et du service
- caractéristiques du milieu
- connaissances préalables souhaitées
- techniques, aptitudes et attitudes mises en œuvre
- situations professionnelles rencontrées.

• Les informations descriptives et évaluatives sont regroupées, au fil des ans, par milieu de stage. On a ainsi, en plus des caractéristiques générales, une histoire de la collaboration avec un milieu spécifique.

• Dans le but de rendre les informations plus accessibles aux étudiants, des professeurs construisent un système informatisé qui décrit les milieux de stage.

4.3 La découverte de milieux potentiels

• Des professeurs utilisent ce qu'ils appellent «la méthode tentaculaire». Il s'agit de partir d'un grand organisme et de trouver les milieux reliés à différents programmes d'intervention de l'organisme.

• En suivant les offres d'emplois dans les journaux, des professeurs sont informés de l'ouverture de nouvelles institutions et organisations susceptibles de devenir des milieux de stage.

• La visite d'expositions reliées directement ou indirectement à la profession aide à inventorier l'ensemble des milieux potentiels de stage. Par exemple, en techniques de diététique, une visite des

expositions agricoles peut révéler des milieux professionnels susceptibles d'accueillir des stagiaires.

• Un brainstorming avec les étudiants est également un moyen de faire surgir des possibilités qui auraient échappé aux professeurs du collège.

• À partir des bottins spécialisés dans les services et répertoriant l'ensemble des organismes (par exemple, le bottin des garderies publié par l'Office des services de garde), le responsable écrit à toutes les institutions. La lettre-circulaire contient de l'information sur le programme de formation, les objectifs de stage et demande en retour aux milieux intéressés de se manifester et de fournir quelques renseignements sur leur organisme. Une feuille-réponse est incluse.

5. L'appropriation des buts et objectifs des stages

Bien que nécessaire, la formulation écrite des buts et objectifs du stage ne suffit pas à communiquer les intentions et attentes des professeurs et à orienter les activités d'apprentissage. Pour que les étudiants s'approprient vraiment le sens du stage, un travail plus explicite doit être entrepris. Voici quelques exemples de pratiques sur cet aspect des stages.

• Des professeurs notent que c'est une tâche difficile à réaliser pleinement avant que les étudiants partent en stage. Ils reviennent sur les objectifs lorsque les étudiants ont passé quelques jours dans le milieu de travail.

• Dans le plan de stages, les objectifs généraux et spécifiques sont formulés. Des activités qui permettent de les atteindre leur sont associées. La mise en relation des objectifs et des activités facilite l'appropriation du sens et des buts du stage.

• Les objectifs de stage sont mieux assimilés lorsqu'ils sont articulés sur les perceptions et craintes des étudiants. À partir de questions, les professeurs identifient les perceptions et craintes, les colligent et les mettent en relation avec les objectifs lors d'une rencontre collective.

• Dans la première rencontre étudiant-moniteur-professeur, les étudiants ont la responsabilité de présenter le guide de stage au moniteur. Le fait qu'ils aient ce rôle à jouer, donne un sens à la compréhension des objectifs. «C'est souvent en expliquant qu'on comprend», notent les professeurs.

• Les étudiants de deuxième année rencontrent ceux de première sur le thème «Vivre un stage». En relation avec l'explication des objectifs, cette activité permet de mieux saisir ces derniers et de se les approprier.

• Dans une rencontre collective avec tous les étudiants, le guide de stage est présenté. Par la suite, le professeur travaille indivi-

duellement avec les stagiaires dans le but de préparer la première visite du milieu de travail. Les objectifs sont revus à travers la précision des attentes et exigences.

• À la fin d'un stage, les étudiants dégagent un élément qu'ils aimeraient travailler lors du prochain stage. Cet élément devient un objectif pour amorcer le prochain stage. Du fait qu'il est défini à partir de l'expérience de l'étudiant, il est mieux compris et plus facilement intégré.

• Après cinq semaines de stage intensif (stage de quinze semaines), les étudiants identifient deux problèmes qui feront l'objet d'apprentissage pour la suite. L'un est axé sur leur fonctionnement comme intervenant et l'autre sur un problème du milieu. Ces deux priorités deviennent des objectifs pour la suite du stage. Des activités sont imaginées pour les atteindre.

6. Le jumelage étudiants-formateurs

À ce chapitre, deux opérations : associer chacun des étudiants à un organisme et attribuer à un professeur les étudiants dont il sera responsable. Voici quelques manières de faire.

6.1 Le jumelage étudiant-organisme

• Le jumelage se fait lors d'un symposium où l'on met en présence les étudiants et les moniteurs de stage. Le symposium a lieu le samedi. Dans un premier temps, des informations sur l'ensemble des milieux de stage, leurs caractéristiques, leurs particularités, les conditions de stage sont données. Dans un deuxième temps, le jumelage a lieu.

• Les étudiants sont informés de l'ensemble des milieux de stage. Ils font trois choix par écrit et ils les justifient. On forme un comité paritaire étudiants-professeurs. Ce comité examine les demandes et attribue les milieux de stage.

• En première année, on considère que les étudiants n'ont pas la formation nécessaire pour choisir. Les milieux de stage sont attribués par les professeurs. Deux critères sont retenus. Dans le but de donner une vue générale de la profession lors des rencontres collectives, on choisit des milieux diversifiés. Pour ne pas multiplier les difficultés des étudiants dans ce premier stage, on privilégie les clientèles avec lesquelles il est le plus facile d'intervenir. Par exemple, en garderies, on favorisera la pouponnière pour le premier stage.

• Les milieux de stage disponibles sont affichés. Des informations supplémentaires sont données verbalement. L'étudiant choisit un milieu en donnant les raisons. Son choix est confronté à la perception que les professeurs ont de l'étudiant. Dans un second temps, le milieu organise une entrevue avec le stagiaire. Il sera accepté ou refusé.

• L'information sur les milieux de stage est donnée aux étudiants de deuxième année par les étudiants de troisième année lors d'une rencontre collective.

• Les milieux qui ont l'habitude de collaborer avec le collège font parvenir un projet de stage comparable à une offre d'emploi. Les étudiants font parvenir leur curriculum vitæ à trois endroits différents. Le milieu organise des entrevues et choisit le stagiaire. Des critères président au choix du milieu par les étudiants. Par exemple, à travers les stages dans la formation, ils doivent avoir connu des milieux différents et des clientèles différentes.

6.2 L'attribution d'étudiants à un professeur

Voici quelques critères retenus par différents départements :

• critères géographiques : pour faciliter les déplacements et permettre les regroupements d'étudiants, un professeur est responsable des étudiants qui font leur stage dans une même zone géographique ;

• les problématiques : un professeur est responsable des étudiants qui font leur stage dans des organismes semblables. Par exemple, garderies en milieu de travail, organismes populaires, etc. ;

• les clientèles : un professeur est responsable des étudiants qui font leur stage avec des clientèles semblables. Par exemple, déficients mentaux ou enfants de cinq ans ;

• les programmes : les professeurs sont responsables des étudiants d'une même année de formation. Par exemple, deuxième année de cégep ou troisième année ;

• le professeur : dans leurs différents stages, les étudiants doivent être encadrés par des professeurs différents.

7. Quelques pistes d'observation et d'intervention

S'il n'est pas souhaitable de planifier l'ensemble des activités du stage, il reste, cependant, important de définir quelques pistes et instruments d'observation et d'intervention avant d'aller dans le milieu de travail. Les étudiants peuvent ainsi orienter leur attention sur un aspect spécifique de leur profession et, de ce fait, l'appréhender plus facilement. Voici quelques pratiques reliées à cette dimension de la pédagogie des stages.

• Les étudiants préparent une activité qu'ils animeront dans le milieu de travail. Cette activité doit avoir des relations avec trois cours suivis antérieurement.

• Dans un stage de première année (sensibilisation), on fournit aux étudiants des fiches de travail : chaque jour, un thème différent leur permet d'être sensibilisés à un aspect du milieu professionnel. L'appendice E (page 113) illustre, par deux exemples, cette manière de faire.

• Pour que les étudiants découvrent les (et leurs) préjugés sur le milieu professionnel où ils travailleront, ils font trois entrevues. Les personnes interviewées doivent avoir des relations différentes avec ce milieu. Par exemple, elles peuvent avoir déjà reçu des services de ce milieu, être susceptibles d'en bénéficier ou n'avoir aucune relation actuelle ou potentielle avec ce milieu. Pour que les données soient comparables, un schéma d'entrevue est fourni ou construit avec les étudiants.

• Les étudiants ont un guide de stage, format de poche. Ce guide leur donne des points de repères pour orienter leur attention et leurs interventions. Pour chacun des points de repère, on leur fournit un ensemble de questions qui facilitent l'appréhension de la dimension du milieu. L'appendice F (page 115) donne un exemple pour chacun des deux premiers stages.

• Dans le stage intensif, les professeurs ont défini, en observant le cheminement des étudiants, quatre phases : observation-intégra-

tion, bilan-programmation, expérimentation et rétrospective. Chacune d'elles est articulée sur la précédente et la suivante. Des moyens et outils sont mis à la disposition des stagiaires pour aider leur apprentissage. En appendice G (page 117), on trouve un exemple d'outil mis à la disposition des étudiants pendant la première phase.

• Pour que les étudiants puissent aborder la connaissance du milieu, on leur fournit une grille d'analyse. Les appendices H (page 121) et I (page 123) illustrent cette idée.

• Pour aider les étudiants à préparer une activité d'intervention, on leur fournit une grille. Un exemple est décrit à l'appendice J (page 125).

8. Le format et le rythme des rencontres

Ces deux aspects des stages sont intimement reliés. Qu'il s'agisse de stage perlé ou intensif, une modalité-type de fonctionnement se définit ainsi :

• rencontres individuelles :
– étudiant-moniteur : une fois par semaine
– étudiant-professeur : une fois par semaine
– étudiant-professeur-moniteur : une avant le stage, une au milieu et une à la fin ;

• rencontres collectives :
– quelques-unes avant le stage
– une journée au milieu
– une journée à la fin.

Des variations existent, le plus souvent, justifiées par des raisons pédagogiques et géographiques :

• à certains endroits, on réserve une demi-journée ou une journée par semaine pour des rencontres collectives ;

• des professeurs choisissent de rencontrer les stagiaires toutes les deux semaines et de les voir plus longuement ;

• dans des endroits où les milieux de stage sont éloignés du collège, les professeurs réunissent à une ou quelques reprises les étudiants d'une même zone géographique pour des rencontres de sous-groupes ;

• il arrive que des cours soient directement reliés à la préparation de stage ou à la réflexion sur les pratiques. Dans ce cas, on planifiera moins de rencontres collectives.

9. La définition de l'objet des rencontres

Les rencontres portent sur le développement professionnel des étudiants et sur leurs observations et interventions dans le milieu de travail. Sur ces deux objets généraux, il s'agit de dégager les questions et les difficultés des stagiaires qui, par la suite, seront traitées sous forme de thèmes à explorer, d'étude de cas, de problèmes à résoudre, etc.

• Les étudiants font un journal de stage décrivant leurs activités quotidiennes et leurs réflexions personnelles. L'appendice K (page 127) illustre cette manière de faire.

• Dans un stage de sensibilisation, les étudiants doivent chaque jour se centrer sur un thème et tenir un journal. Les fiches de travail à l'appendice E (page 113) guident le stagiaire et servent de point de départ à son encadrement.

• Les formateurs observent les étudiants dans leurs interventions. La confrontation des deux points de vue permet de dégager les objets de travail.

• L'expérience pédagogique de certains professeurs leur a fait découvrir, qu'après un certain nombre de journées de stage, des questions surgissent sur un thème précis. Des rencontres sont organisées au moment opportun sur ce thème.

• L'expérience pédagogique de certains professeurs leur a fait découvrir, qu'après un certain temps dans le milieu de travail, les étudiants sont prêts à formuler des objectifs plus précis d'apprentissage. On fait le bilan pour programmer et décider de la suite du stage. Les étudiants ont un questionnaire à remplir pour se préparer à ces rencontres de bilan-programmation. L'appendice G (page 117) fournit un exemple de questionnaire.

10. L'évaluation sommative

L'évaluation se fait en plusieurs étapes. Dans ce type de description de pratiques qui fragmentent la situation de stage, il est difficile de restituer sous forme d'exemples l'ensemble du processus d'évaluation. Les exemples se limiteront à un ensemble de pratiques de cueillettes de données, tout en rappelant qu'elles doivent être articulées sur les objectifs et servir par la suite à la prise de décision.

10.1 L'encadrement

• Après les stages, une rencontre collective avec les étudiants est organisée. Les étudiants sont explicitement mis dans le rôle de consultants. Après un recueil de renseignements spontanés, sur ce qu'ils ont aimé ou moins aimé, sur les conditions et interventions qui leur ont permis d'apprendre, les professeurs font ressortir les différentes manières de fonctionner dans l'encadrement et demandent aux étudiants de s'exprimer sur ces modalités.

• Avec une grille commune, les professeurs remplissent une fiche sur chacun des milieux de stage. Les renseignements proviennent de leurs visites dans le milieu et de leurs échanges avec les étudiants et moniteurs. Une synthèse est faite en réunion départementale.

• Chacun des moniteurs s'exprime sur l'expérience d'encadrement des stagiaires dans une rencontre organisée au collège. Les professeurs font une synthèse.

• Le cahier de stages où sont définies les tâches de chacun, leurs responsabilités est le point de départ pour l'évaluation de l'encadrement du stage.

• Le stage est évalué à partir de la satisfaction des différents acteurs : moniteurs, professeurs, stagiaires. Les dimensions évaluées sont : facilité d'intégration des étudiants, nature du support

professionnel et personnel, largeur du champ d'interventions, possibilité d'intervenir progressivement.

• Dans une rencontre collective étudiants-professeurs, on évalue trois dimensions : le milieu de stage, l'encadrement du moniteur et l'encadrement du professeur. Avant de commencer les échanges, l'animateur de la rencontre demande aux étudiants de se concentrer sur ces trois dimensions et de les caractériser par un mot, une phrase, un dessin. Les dimensions sont abordées l'une après l'autre. Les échanges sont libres et les professeurs font ressortir les différences dans les modes de fonctionnement. On cherche à dégager par la suite les avantages et inconvénients de chacune des manières de faire.

10.2 L'apprentissage

• Dans une rencontre à mi-stage, le professeur, le moniteur et l'étudiant évaluent les comportements professionnels du stagiaire. La grille qui servira à la fin du stage est utilisée. Le but est de reformuler les exigences et de repréciser les attentes.

• Le journal de stage tenu par les étudiants tout au long du stage sert à évaluer le développement général des étudiants, l'évolution des questions qu'ils se posent.

• Les comportements professionnels sont évalués à partir de ce qu'en disent le moniteur et l'étudiant. Dans le cas d'un désaccord, le professeur observera.

• L'aspect «compréhension de l'organisme» est évalué à partir d'un rapport d'activité sur ce thème. L'appendice H (page 121) fournit un exemple de cette dimension.

• À la fin du stage, les étudiants produisent un rapport sur leurs activités professionnelles, l'organisation ou l'institution dans laquelle ils ont été accueillis ainsi que sur l'environnement socio-économique. Ce rapport descriptif et/ou critique permettra d'évaluer la plupart des objectifs relatifs à l'aspect compréhension.

CONCLUSION

Produire une problématique des stages, en traiter les différentes dimensions, signaler les choix possibles, tels étaient les objectifs poursuivis au point de départ. Élaborées à partir des discours et des pratiques des pédagogues de niveau collégial, cette analyse et les implications pédagogiques qui en sont dégagées sont, nous osons l'espérer, réalistes et proches des préoccupations des formateurs. Toutefois, ce travail n'atteindrait pas son but s'il enfermait le lecteur dans une pensée définitive. Déjà, la simple démarche qui a amené la production de cette problématique a fait naître un certain nombre de réflexions et de questions de nature pédagogique et administrative. On ne saurait mettre un terme à ce travail sans relever quelques-unes de ces questions et réflexions.

La notation des étudiants

Un premier problème n'a pu être résolu dans le cadre de ce travail : la notation des performances des étudiants. Très souvent assimilée à l'évaluation, la notation s'exprime en général sur une échelle qui va de zéro à cent. Ce mode de fonctionnement, déjà discutable dans d'autres contextes de formation, pose dans celui des stages, des problèmes quasi insolubles. Dans les cours, la comparaison des performances d'étudiants qui ont reçu un enseignement similaire peut servir de base à l'attribution des notes. Dans les stages, on ne peut s'appuyer sur cette comparaison. Les conditions d'apprentissage et d'encadrement (donc d'enseignement) varient d'un étudiant à l'autre. Les évaluateurs (moniteurs et professeurs) des apprentissages ne sont pas les mêmes d'un étudiant à l'autre. De plus, dans les programmes étudiés ici, les performances des étudiants ne sont pas des données facilement tangibles. Il convient donc d'interroger la pertinence d'une notation aussi précise, quand les données sont à ce point floues. N'y aurait-il pas lieu d'examiner d'autres modalités de fonctionnement pour sanctionner cette activité d'apprentissage ? Une échelle nominale définie en termes de réussite-échec ne serait-elle pas plus adaptée à cette situation ? Cette question du système de notation, si elle peut être ramenée sur le terrain pédagogique, implique aussi des décisions administratives et nécessite un traitement simultané à ces deux niveaux.

La définition de la tâche des professeurs

Un deuxième problème a été maintes fois souligné tout au long du travail : la précision de la tâche du professeur dans les stages. En général, les critères qui servent à l'attribution de ressources professorales pour l'encadrement des stagiaires sont différents de ceux qui sont utilisés dans les autres situations d'apprentissage et d'enseignement (cours et laboratoires). Toutefois, quelques dimensions pédagogiques ne sont pas prises en compte dans la définition des critères. À plusieurs endroits, le recrutement des milieux de stage et la négociation des conditions d'apprentissage sont considérés comme des tâches exclusivement administratives. Sans nier la dimension administrative (générale et légale) des négociations et ententes entre les institutions, il importe ici d'attirer l'attention sur la dimension pédagogique. Chaque fois qu'un étudiant va en stage, les acteurs (professeurs, moniteurs, étudiants) ont un ensemble de tâches à accomplir : appropriation des objectifs, définition des activités du stagiaire, évaluation de la pertinence du milieu pour ce stage précis, etc. De plus, pour suivre l'évolution de la profession, il est nécessaire de créer régulièrement de nouveaux milieux de stage. Ces tâches, qui nécessitent une connaissance approfondie du programme, de la profession et des stagiaires relèvent, nous semble-t-il, de la compétence des professeurs responsables des stages. À certains endroits, elles ne sont pas différenciées de l'aspect administratif de l'organisation et la réussite des stages repose, en partie, sur le travail bénévole de professeurs convaincus. Dans le contexte institutionnel de formation étudié ici, on ne peut compter à long terme sur un tel mode de fonctionnement. Et, également dans un souci d'équité entre les différents formateurs, il y aurait lieu d'examiner soigneusement la nature de la tâche et d'évaluer plus précisément les ressources professorales nécessaires aux stages.

L'aide pédagogique aux professeurs

Tout au long de ce travail, des pédagogues travaillant dans des contextes de formation différents de ceux qui ont été à l'origine de la production de ce document ont formulé des demandes d'aide pour la mise en place ou l'amélioration des stages ou d'activités analogues dans leurs propres programmes de formation. Les discussions avec ces formateurs nous ont permis de constater que

l'analyse proposée ici, pouvait les aider à penser leurs stages, mais qu'elle nécessite une adaptation, voire même une reformulation qui prenne en compte la spécificité de l'objet et du contexte de formation. Autrement dit, bien qu'assez générale, cette problématique ne peut servir directement à penser les stages dans tous les programmes de formation de niveau collégial. Dans cette optique, n'y aurait-il pas lieu de créer des mécanismes qui assureraient l'existence de ressources pédagogiques aux formateurs qui ont à se pencher sur cette question ? Les apprentissages, tant du point de vue de la quantité que de la qualité, que les étudiants retirent de cette situation sont fonction de la cohérence de son organisation et de sa conception. Le nombre d'acteurs qu'elle met en scène rend difficile le réajustement des interventions et des conditions. De ce fait, une grande précision des objectifs et des modes de fonctionnement s'avère importante. Est-il besoin de rappeler que, au niveau collégial, les professeurs ont une formation dans la discipline qu'ils enseignent et pas nécessairement en pédagogie ? N'apparaît-il pas normal que, dans un contexte où la réflexion pédagogique se révèle indispensable, les formateurs puissent compter sur des ressources pour les aider ?

La formation professionnelle

Activités d'apprentissage au cœur du processus de formation, les stages fournissent l'occasion de jeter un regard sur la formation professionnelle et d'interroger ses fondements. Sur quoi s'appuie l'élaboration des programmes de formation ? Repose-t-elle sur un concept explicite de «formation professionnelle» ? N'est-elle qu'une simple juxtaposition de situations pédagogiques diverses ? Sous-jacent aux programmes, retrouve-t-on un réel projet de formation, soutenu par des données théorisées, soumis à l'expérience et réaménagé régulièrement ? Les stages représentent un espace de formation privilégié pour l'émergence de questions relatives à la formation. En plus de permettre le questionnement sur l'ensemble des contenus de formation et le dépistage de carences, les stages fournissent aussi l'occasion de penser les orientations et les fondements des divers types de formation (en milieu de travail et au collège). Quels sont leurs rapports ? Jouent-elles le même rôle ? Rempliraient-elles des fonctions différentes : l'une fondamentale qui viserait à faire acquérir des habiletés générales

de base pour penser une profession et l'autre spécifique qui aurait pour but l'entraînement à l'utilisation de techniques et d'outils propres à un milieu ? Toutes ces questions, et sûrement bien d'autres, qui ont émergé pendant notre travail, nécessiteraient des débats plus larges et aideraient probablement à clarifier les objectifs fondamentaux de nos institutions d'enseignement.

Des expérimentations systématiques

Dans les stages, ce sont les activités professionnelles produites ou observées dans le milieu de travail qui sont sources et objets d'apprentissage et non pas des connaissances constituées en discipline. De nature différente des autres situations de formation, les stages permettent d'enrichir et de reformuler un ensemble de questions théoriques et pratiques relatives à l'apprentissage, l'évaluation, l'enseignement, la formation des professeurs, etc. La plupart de ces dimensions ont été abordées ici mais chacune d'elles mériteraient d'être approfondie par des expérimentations plus systématiques. Pour tenter d'éclairer la formation par les stages, il a fallu se référer à des théories construites en dehors du contexte collégial. On ne peut ignorer ici l'importance souvent démontrée, de facteurs institutionnels (rôles, normes, valeurs, etc.) dans la compréhension des représentations et des comportements des divers acteurs sociaux ainsi que des situations dans lesquelles ils évoluent. Le fait que les propos aient été soumis à la critique de nombreux intervenants de niveau collégial leur assure une certaine validité mais n'autorise pas à les considérer comme des idées définitives. Les stages représentent un champ d'étude, aussi vaste que complexe, placé au carrefour de nombreuses problématiques de recherche et de formation. Et, si ce texte inspirait et stimulait les chercheurs et les professeurs du milieu collégial à poursuivre la réflexion et l'expérimentation, il aurait atteint son but.

APPENDICES

APPENDICE A

Liste des membres du comité

Gisèle Bonin	professeur, Techniques de diététique, Cégep de Maisonneuve
Henri-Paul Bordeleau	responsable des programmes de Techniques humaines, Service des programmes, Direction générale de l'enseignement collégial (1983-1984)
Jean-Jacques Campeau	professeur, Techniques d'éducation spécialisée, Cégep du Vieux Montréal
Omer Giasson	professeur, Techniques d'assistance sociale, Cégep de Sherbrooke
Pierre Harrison	conseiller pédagogique, Cégep de Valleyfield
Gilles Saint-Pierre	responsable du Programme de subvention à l'innovation pédagogique, Service de la recherche et du développement, Direction générale de l'enseignement collégial
Nicole Simard	professeur, Techniques de garderie, Cégep du Vieux Montréal
Nicole Tremblay	conseiller pédagogique, Cégep de Limoilou

APPENDICE B

Répertoire des tâches du technicien
Premier type

Référence :
Ministère de l'Éducation (1982). **Répertoire des profils de formation professionnelle**. Gouvernement du Québec, Direction des politiques et plans.

Exemple :
Fonction-type : technicien en loisirs.

Description des tâches de cette fonction-type

1. Participer, dans un processus de consultation, à la planification et à l'administration d'un organisme de loisir.

2. Participer, dans un processus de consultation, à l'application des objectifs par la mise en place des différentes structures essentielles au bon fonctionnement de l'organisme de loisir.

3. Favoriser le développement communautaire afin de rendre le loisir accessible à tous au sein de l'organisme.

4. Animer un groupe par les activités socio-culturelles, sportives et de plein air, en tenant compte de l'orientation, des structures, des programmes et de la clientèle de l'organisme.

5. Enseigner les connaissances techniques, théoriques et pratiques reliées aux activités artistiques, culturelles, sportives ou de plein air.

Deuxième type

Références :

Simard, Nicole. **Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type «Technicien en assistance sociale»**. Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, 1980.

Simard, Nicole. **Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type «Agent correctionnel»**. Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, 1980.

Simard, Nicole. **Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type «Éducateur spécialisé»**. Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, s.d.

Simard, Nicole. **Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type «Éducateur en garderie»**. Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, 1980.

Simard, Nicole. **Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type «Technicien en loisirs»**. Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, 1980.

Simard, Nicole. **Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type «Policier»**. Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, 1980.

Exemple résumé :

Technicien en assistance sociale.

1. Tâches relatives à l'accueil, l'information, la référence.
2. Tâches relatives à l'évaluation.
3. Tâches reliées à l'intervention de dépannage.

4. Tâches reliées à l'intervention d'assistance.
5. Tâches reliées à l'intervention psycho-sociale.
6. Tâches reliées aux pratiques collectives.
7. Tâches relatives à la relance.
8. Tâches relatives à la recherche.
9. Tâches relatives à la formation et entraînement du personnel.
10. Tâches reliées à l'administration.
11. Tâches relatives au travail de bureau.

APPENDICE C

Milieux d'intervention

Référence :
Simard, Nicole. **Analyse des programmes de la famille des techniques humaines**. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1982.

Milieux d'intervention	Policiers	Technicien en criminologie	Éducateur en garderie	Éducateur spécialisé	Technicien en assistance sociale	Technicien en loisir
1. Le service de garde en garderie			X	X		
2. Le service de garde en halte-garderie			X	X		
3. Le service de garde en jardins d'enfants			X	X		
4. Le service de garde en milieu familial			X	X		
5. Le service de garde en milieu scolaire			X	X		
6. École		X		X	X	X
7. Famille		X		X	X	
8. Centre local de services communautaires		X		X	X	
9. Centre de services sociaux		X		X	X	
10. Centre de loisirs		X		X	X	
11. Famille ou substitut		X		X	X	X
12. Bureau consultation jeunesse		X		X	X	
13. Maison de jeunes		X		X	X	
14. Café-rencontre		X		X	X	
15. Atelier protégé		X		X	X	

Milieux d'intervention	Policiers	Technicien en criminologie	Éducateur en garderie	Éducateur spécialisé	Technicien en assistance sociale	Technicien en loisir
16. Centre de jour		X		X	X	
17. Foyer de groupe		X		X	X	
18. Centre d'accueil et de réadaptation		X		X	X	
19. Centre d'accueil (personnes âgées, mésadaptées)				X	X	X
20. Commission de santé et sécurité au travail					X	
21. C.A.T.					X	
22. Milieu hospitalier				X	X	X
23. Groupes populaires					X	
24. Office de la protection du consommateur					X	
25. A.C.E.F.					X	
26. COOP					X	
27. M.A.S.					X	
28. Aide juridique					X	
29. Centres de main-d'œuvre					X	
30. Caisses populaires					X	
31. Syndicats					X	
32. Centre de bénévolat (C.R.I.)					X	
33. Industrie					X	
34. Travailleur de rue					X	
35. Radio-TV communautaire					X	
36. Centres communautaires						X
37. Agences gouvernementales						X
38. Fédération et association de loisirs						X

Milieux d'intervention	Policiers	Technicien en criminologie	Éducateur en garderie	Éducateur spécialisé	Technicien en assistance sociale	Technicien en loisir
39. Milieu commercial et industriel						X
40. Milieu municipal	X					X
41. Milieu de plein air et tourisme social						X
42. Bases de plein air						X
43. Camps						X
44. Milieu rural						X
45. Prisons provinciales		X				X
46. Pénitenciers fédéraux		X				X
47. Maisons de transition :	X	X				
– centre résidentiel communautaire		X			X	X
– centre correctionnel communautaire		X				X
48. Centres de prévention		X			X	
49. Centres d'accueil sécuritaires		X		X		X
50. Centres d'accueil hébergeant des jeunes contrevenants		X		X	X	X
51. Centres de dépannage pour déviants		X				
52. Sûreté du Québec	X					
53. Corps de police municipaux	X					
54. Police des chemins de fer	X					
55. Police des ports nationaux	X					
56. Gendarmerie royale du Canada	X					

APPENDICE D

Bilan de stage

Provenance :
Techniques de Diététique, cégep de Maisonneuve.

Milieu :
Superviseur :
Nom des stagiaires :

1. Situation géographique : accessibilité par transport en commun, déplacement durant le stage

2. a) Ressources matérielles du milieu de stage : coin de travail pour le stagiaire, lieu de rencontre avec le superviseur, facilité pour les repas, bibliothèque, autres

   b) Ressources humaines : disponibilité des gens du milieu face à la stagiaire, possibilité pour la stagiaire d'obtenir de l'information

3. Modifications à apporter à la description du milieu de stage

4. Exigences du milieu (médicales, vestimentaires, qualifications)

5. Modifications au plan de stage (annexer le plan)
   Suggestions de travaux, suggestions de domaines nouveaux à explorer

6. Difficultés rencontrées au cours du stage

7. Projets spéciaux. Qui propose et oriente les projets ?

   Dans l'élaboration et la réalisation des projets spéciaux, quel est le rôle du milieu, du professeur, des stagiaires ?

8. Possibilité de remplir les objectifs de stage

9. Possibilité de stage pour l'an prochain

Durée de 4 semaines ☐ 8 semaines ☐

Si vous suggérez un stage de 4 semaines, par quoi le compléteriez-vous ?

Note :
s.v.p. annexer une copie de vos lettres de remerciement avec ce rapport.

APPENDICE E

Fiches de travail

Provenance :
Techniques de garderies, cégep du Vieux Montréal.

Fiche de travail n° 3

Structure de fonctionnement de la garderie

1. Évaluation de la journée
   1.1 Qu'est-ce que vous avez aimé ? (raconter)
   1.2 Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé ? (raconter)

2. Éléments d'observation
   2.1 Quel est le statut juridique de la garderie ?
   2.2 Quel est le type de permis émis et pour combien d'enfants ?
   2.3 Quelle est la structure de participation établie ?
   2.4 Décrivez le rôle des parents, des éducateurs/trices, du/de la coordonnateur/trice.
   2.5 Quel est le pourcentage de participation des parents et leur degré d'implication ?
   2.6 Est-ce que la garderie a des liens avec d'autres groupes ou organismes du quartier : école, CLSC, DSC... ? Expliquez le genre de collaboration établie.
   2.7 Dressez un portrait rapide de la clientèle de la garderie (milieux socio-économiques, ethnies, langues, religion, autres particularités).
   2.8 Racontez brièvement l'histoire de la garderie. Comment s'est-elle formée ? Par qui ? Difficultés rencontrées...

3. Interrogations
   3.1 Qu'est-ce qui vous a surpris ? (raconter)
   3.2 Quelles sont les questions que vous vous posez ?
   3.3 Que pensez-vous de la structure de fonctionnement de cette garderie ? (liens avec les parents, la coordonnatrice, éducatrices entre elles).

Fiche de travail n° 5

Relations adultes-enfants :
les modalités de communication verbale

1. Évaluation de la journée
   1.1 Qu'est-ce que vous avez aimé ? (raconter)
   1.2 Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé ? (raconter)

2. Éléments d'observation
   2.1 Dans la vie de la garderie, se préoccupe-t-on de développer le langage, de faire parler les enfants ? Décrivez deux ou trois exemples.
   2.2 L'éducatrice parle-t-elle aux enfants ? Y a-t-il des enfants oubliés ? Racontez deux ou trois interactions verbales que vous avez eues avec des enfants en notant les mots utilisés.
   2.3 Quelle est l'attitude de l'éducatrice lors des échanges avec les enfants ? (position physique, intonation de la voix, mimique, écoute). Et la vôtre ?
   2.4 Pensez-vous que les enfants saisissent bien les consignes ? Dites pourquoi. En général, les consignes contiennent-elles un seul message ? Le langage est-il accessible ? la forme concise ?

3. Interrogations
   3.1 Qu'est-ce qui vous a surpris ? (raconter)
   3.2 Quelles sont les questions que vous vous posez ?
   3.3 Quelles attitudes vous faudrait-il développer pour mieux jouer votre rôle d'éducatrice ?

APPENDICE F

Les points de repère

Provenance :
Techniques d'Éducation spécialisée du cégep de la région de l'Amiante.

Premier exemple :
L'environnement éducatif et/ou rééducatif.

Qu'est-ce qui caractérise ton environnement éducatif et/ou rééducatif ?

Quels sont les objectifs du milieu ? Quels sont leurs outils ?

Qui sont les premiers bénéficiaires de ce milieu (leurs goûts, intérêts, aspirations, besoins, capacités, limites...) Qui travaillent avec eux ?

Quels sont les éléments qui caractérisent l'organisation du milieu ? Qu'est-ce qui marque leur quotidienneté ?

Quelles sont les ressources internes que tu as pu identifier ?

Dans les faits : qui fait quoi ? avec qui ? où ? quand ? comment ? et avec quoi ?... pourquoi ?

Dans quelle mesure l'environnement éducatif répond-il aux besoins des personnes ?

Deuxième exemple :
Lien théorie-pratique

Note par écrit des éléments de réflexion sur les thèmes suivants :

- Quels sont les principes de base qui guident les modes de fonctionnement dans ce milieu ?
- Qu'est-ce qui contribue à marginaliser la clientèle ou à soutenir son développement ?
- Qu'est-ce qui empêche ou facilite l'innovation dans ce milieu ?
- Quelles sont les différentes ressources communautaires auxquelles le milieu a accès ?

  Quel type de relation entretient-il avec elles ?

  Qu'en penses-tu ?

APPENDICE G

Questionnaire du bilan

Provenance :
Techniques d'Éducation spécialisée du cégep de la région de l'Amiante.

Avant de vous lancer dans cette démarche de réflexion, nous croyons important de vous souligner que les questions peuvent présenter un degré de difficulté important si l'objectif était de donner des réponses définitives. Notre but n'est pas que vous apportiez des réponses définitives à ces questions. Elles sont posées pour vous aider **à faire le point**, à vérifier les sujets sur lesquels vous avez des idées ou, au contraire, sur lesquels vous ne vous êtes pas penchés.

Directives :
a) Répondez à chacune des questions.
b) Pour chacune d'elles, ajoutez vos propres réflexions.
c) Définissez, si besoin est, un objectif de formation que vous pourriez poursuivre dans la suite de votre stage.

★ ★ ★ ★ ★

1. Jusqu'ici, tes attentes et tes désirs sont-ils satisfaits ? Et explique pourquoi .

2. En quoi ton expérience de stage intensif ressemble-t-elle ou diffère-t-elle de tes expériences de stages perlés ?

3. a) Où en es-tu dans ton intégration à l'équipe d'intervenants ?
   b) En quoi tes relations sont-elles satisfaisantes et/ou insatisfaisantes ?

4. En quoi tes relations avec ton éducateur-accompagnateur sont-elles satisfaisantes et/ou insatisfaisantes ?

5. a) Quelle est ta perception du groupe de bénéficiaires ?
   b) Quelle est ta façon d'y réagir ?

6. a) Quelle perception le groupe de «clients» a-t-il de toi ?
   b) Comment réagit-il à toi ?

7. Optes-tu pour une présence froide, impersonnelle, détachée ou t'impliques-tu dans la relation ? Explique.

8. a) Dans le milieu, quels sont les principaux éléments de gratification :
      • pour toi ?
      • pour l'équipe des éducateurs ?
   b) Est-ce satisfaisant ?

9. Décris les principales modalités de fonctionnement de ton «unité», «foyer»... :
   ...observation, discussion de cas, plan de traitement, retours en équipe, tutorat, activités (planification, déroulement), relations avec les ressources communautaires, isolement, émulation, milieu physique, techniques sportives, ludiques, etc.

10. Le groupe
    a) De qui se compose-t-il ? Quels sont les critères de regroupement ?
    b) Qui réfère les bénéficiaires et avec quels motifs ?
    c) D'après toi, quand ils entrent en contact avec l'unité (foyer...), dans quel état d'esprit sont-ils ?
    d) Dans quel état d'esprit sont-ils accueillis par les éducateurs ? Par toi ?

11. Quel est le lien entre ton unité et les autres unités du milieu ?

12. a) Quelles sont les différentes ressources (hors de l'unité) auxquelles vous pouvez recourir ?
    b) Quel type de relation entretenez-vous avec elles ?
    c) Qu'en penses-tu ?

13. a) Quelle résonnance a pour toi l'expression «occupationnel» ?
    b) Quels moyens sont employés pour donner une portée rééducative à l'intervention au niveau de la vie quotidienne ?
    c) Peux-tu fonctionner dans ce sens ? En quoi est-ce difficile ?

14. a) Quels sont les aspects de ton vécu personnel et professionnel qui jouent un rôle de motivation, de stimulation ?
    b) Quels sont les aspects de ton vécu qui représentent une source de découragement, de frustration ?

15. Dans la relation avec la clientèle, l'éducateur jouit d'un certain «pouvoir» :
    a) Que signifie cette notion pour toi ?
    b) Comment exerces-tu cette forme de pouvoir ?

16. a) Quelles sont les caractéristiques de tes interventions auprès des individus ?
    b) Comment a évolué ton mode d'intervention ?
    c) Quelles sont les attitudes de base qui guident tes interventions ?
    d) En quoi peux-tu affirmer que tes interventions tendent à avoir une portée rééducative ?
    e) Est-ce satisfaisant pour toi ? Et pourquoi ?

17. a) Quels sont les principes de base qui sous-tendent le mode de fonctionnement de ton «unité», «foyer»... ?
    b) Quels sont les points forts ?
    c) Quels sont les points à améliorer ?

18. Quels sont, d'après toi, les éléments de ce milieu qui ont un effet dépersonnalisant :
    a) soit pour le bénéficiaire ?
    b) soit pour l'éducateur ?
    c) y existe-t-il des moyens de compensation ? Lesquels ?

19. a) On dit que le spécifique du travail de l'éducateur c'est la «quotidienneté». D'après ton expérience, qu'est-ce que ça signifie ?
    b) Quels sont les avantages et les limites que tu y vois ?

20. Quels sont les plus gros défis que te pose ce type de clientèle ?

21. a) Quelles sont, d'après toi, les caractéristiques d'un bon éducateur ?
    b) Quelles sont, d'après toi, celles que tu possèdes ?
    c) Quels sont, d'après toi, les dimensions sur lesquelles tu devrais travailler ?

22. Quelles sont pour toi les valeurs personnelles et professionnelles qui ne peuvent être l'objet de négociation ?

23. Où en es-tu sur le plan personnel ? Que t'apprend ton expérience de stage sur toi-même ?

24. Le quotidien peut devenir lourd à porter, vider complètement de toutes les énergies. Comment te débrouilles-tu par rapport à cet aspect du travail ? (urgence, routine, pressions, difficulté à prendre une certaine distance...)

25. Jusqu'ici, en quoi la supervision t'a-t-elle aidé ?

★ ★ ★ ★ ★

En conclusion
Maintenant que tu as fait le tour de ton expérience de stage, tu es en mesure d'en faire un bilan et de conclure.

— Dégage et formule tes principales questions et réflexions ainsi que tes centres d'intérêt.

APPENDICE H

Démarche d'analyse et d'intervention

Provenance :
Techniques d'Assistance sociale du cégep de Sherbrooke.

Première étape :
Connaissance et analyse de l'organisme (1 mois)

Grille d'analyse d'un organisme

Description

a) Système interne
   1. historique de l'organisme
   2. statut juridique
   3. idéologie, objectifs
   4. structure de fonctionnement, organigramme
   5. ressources :
      - humaines :
        membres, personnel et/ou bénévole, qualification du personnel
      - financières :
        répartition du budget
   6. rôle actuel de l'organisme
      - programmes
      - activités
      - méthodes

b) Système externe
   1. sources de financement
   2. clientèle desservie
   3. mode de co-existence entre organismes
      - indépendance
      - interdépendance avec _____
   4. son influence sur le milieu
      - local (Sherbrooke)
      - régional
      - provincial

APPENDICE I

Grille d'investigation du milieu

Provenance :
Techniques d'Éducation spécialisée, cégep du Vieux Montréal.

Identification et présentation du milieu
- Nom, genre de milieu
- Structures physiques (description des lieux)
- Services professionnels d'intervention offerts

Organisation matérielle et administrative du milieu
- Procédures au niveau de l'admission
- De quelle juridiction relève le milieu
- Statut financier (qui subventionne le milieu)
- Ressources matérielles disponibles dans ce milieu

Clientèle du milieu
- Type de clientèle
- Critères d'admission
- Provenance et nombre de bénéficiaires
- Lois qui les protègent

Programmation
- Codes ou règlements en vigueur dans le milieu
- Activités d'intervention lors des différents moments de vie
- Routines
- Responsabilités attribuées aux bénéficiaires
- Moyens d'émulation s'il y a lieu
- Horaires

Objectifs et approche(s) d'intervention
- Du milieu en général
- Plus spécifiquement de la ressource où vous effectuez votre stage s'il y a lieu

Outils cliniques du milieu
- Moyens d'évaluation et de suivi des bénéficiaires
- Réunions professionnelles
- Étude de cas, etc.

Organigramme du milieu et rôle des intervenants autres que l'éducateur
- Rôle (définition de tâches)
- Responsabilité et formation

(D.G., D.S.P., D.S.R., professionnels, consultants, coordonnateurs, C.U.R. ou responsables d'équipe, éducateur spécialisé, autres)

L'éducateur spécialisé
- La perception de son rôle dans ce milieu
- Moyens de support et d'évaluation
- Conditions de travail (convention, salaire, droits, etc.)

Conclusion
- Impressions et réflexions personnelles sur le milieu

APPENDICE J

Préparation d'une activité d'intervention

Provenance :
Techniques d'Éducation spécialisée, cégep du Vieux Montréal.

Description par écrit des besoins d'intervention du ou des sujets choisis
Moyens

- Lecture du dossier du ou des bénéficiaires
- Lecture de la dernière étude de cas avec ses recommandations et son plan d'intervention
- Échanges avec l'éducateur-responsable du ou des bénéficiaires concernés
- Observation systématique sur le ou les sujets visés
- Lecture du cahier d'observation et/ou journal de bord du milieu (s'il y a lieu)

Fiche d'activité

Nom _____	Local _____
Date _____	Type _____
Clientèle _____	Étape d'apprentissage _____
1. **Problématique**	
2. **Objectif général**	**Objectifs spécifiques**
3. **Déroulement de l'activité (planification) :**	
a) contenu de l'activité b) mode global d'intervention c) matériel requis	d) organisation (durée, espace, etc.) e) méthodologie (déroulement, étapes de réalisation)
4. **Points importants à retenir pendant l'activité**	

Retour après l'activité

1. La problématique était-elle bien définie, suffisamment précise ?

2. L'objectif général était-il réaliste, précis, significatif ? Est-ce que l'activité s'est déroulée en tenant compte de cet objectif ? Jusqu'à quel point a-t-il été atteint ?

Les objectifs spécifiques étaient-ils précis, utiles, bien choisis ? Jusqu'à quel point ont-ils été atteints ? Comment pourriez-vous améliorer leur élaboration la prochaine fois ?

3. Déroulement de l'activité :
   Est-ce que le contenu de l'activité était adéquat à la méthodologie choisie ?

Remarque : est-ce que vous aviez tout le matériel nécessaire ? Est-ce qu'il était disposé adéquatement ? La prévision du temps était-elle juste ? Était-ce dans un espace trop petit, trop grand, était-il bien utilisé ? Est-ce que l'activité s'est déroulée telle que prévue ? Y a-t-il eu des inversions, des adaptations qui se sont imposées ?

4. Conclusion générale sur cette activité :
   quel est votre niveau général de satisfaction ? Que conseilleriez-vous à un éducateur qui voudrait faire la même activité ?

APPENDICE K

Journal de bord (guide explicatif)

Provenance :
Techniques d'Éducation spécialisée, cégep du Vieux Montréal.

Objectifs
C'est un instrument permettant à l'étudiant :
- une réflexion soutenue sur son vécu professionnel en stage
- une prise de conscience de l'interaction entre ses émotions et sa vie professionnelle
- un moyen de communiquer sa réflexion
- une utilisation adéquate de la supervision

Contenu
- L'horaire hebdomadaire du stagiaire et son emploi du temps (au tout début du stage seulement)
- Son vécu professionnel au jour le jour suivi d'une réflexion personnelle
- La préparation de ses supervisions
- Un retour sur chacune de ses supervisions

BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. **L'évaluation formative dans un enseignement différencié.** Berne, Éditions Peter Lang, 1979.

Artaud, Gérard. Savoir d'expérience et savoir théorique. **Revue des Sciences de l'Éducation,** vol. VII, n° 1, hiver 1981.

Bernard, H., Fontaine, F. **L'utilisation des objectifs pour évaluer l'apprentissage lors d'un stage.** Université de Montréal, service pédagogique.

Berrichon, J.P., Parent, Y. **La formation des maîtres, bilan d'une période.** Institut national de recherche pédagogique, recherches pédagogiques, 103, 1979.

Bonin, Gisèle. **La coordination provinciale de techniques de diététique, cahier de stage.** Septembre 1977.

Breton, L., Roy, J.-L. **L'enseignement professionnel, Bibliographie annontée.** Montréal, Centre d'animation de développement et de recherche en éducation, décembre 1980.

Chênevert, Fernand. **Phénomène des stages au niveau collégial.** Ministère de l'Éducation, Direction générale de la planification, novembre 1975.

Clouzot, O., Bloch, A. **Apprendre autrement.** Les éditions d'organisation, Paris, 1981.

Comité pédagogique des techniques d'Assistance sociale. **L'organisation des stages pour les techniques d'assistance sociale (388).** Mars 1982.

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. **Formation des enseignants, problématique-orientations-perspectives.** Ministère des affaires étrangères de France et Ministère des affaires intergouvernementales du Québec, 1979.

Conseil supérieur de l'Éducation. **La formation professionnelle des jeunes, Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires.** Québec, mars 1983.

Coordination provinciale. Programme assistance sociale, **Cahier de stage,** avril 1978.

Couriault, J.-P., Laverrière, J. **Le stage pré-professionnel, pédagogie et organisation.** Paris, Les éditions d'organisation, 1980.

Crahay, Marcel. **Observer, réguler, conceptualiser et échanger. Quatre axes pour une formation pratique des enseignants.** Laboratoire de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, Belgique (Communication au 49e Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke, 15 mai 1981, texte polycopié).

De Bruyne, P., Herman, J., De Schoutheete, M. **Dynamique de la recherche en sciences sociales.** Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

De Ketele. **Observer pour éduquer.** Peter Lang, Collection Exploration recherches en sciences de l'éducation, 1980.

Direction générale de l'enseignement collégial. **Cahiers de l'enseignement collégial 1982-1983 (1), Renseignements généraux, disciplines, programmes professionnels.** Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Direction générale de l'enseignement collégial. **Cahiers de l'enseignement collégial, 1980-1981 (2), Description des cours.** Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Dupuis, P., Dion, J.-F. **La formation pratique en milieu universitaire.** Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation, 1982.

Fortier, Éliane. **Observation de l'apprentissage en situation de stage.** Québec, Université Laval, Service de pédagogie universitaire, septembre 1977.

Gadbois, L., Gingras, P.-E. **Dossier-souche sur l'innovation pédagogique.** Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1981.

Gagnon, J.-E. **La supervision individuelle et collective.** Techniques d'éducation spécialisée, octobre 1982.

Gagnon, J.-E. **Recherche en supervision.** Collège de Hauterive, Département d'éducation spécialisée, juin 1982.

Gariépy, C., Bertrand, G. **Complément aux orientations pédagogiques.** Collège de Saint-Jérôme, Département de techniques de garderie d'enfant, novembre 1979.

Giles, C., Lanctôt, A., Larocque, J., Masse, J. **Stage expérimental** (Recherche d'un nouveau moyen pour répondre à un objectif de polyvalence de la formation de l'éducateur(trice) spécialisé(e)). Collège d'enseignement général et professionnel, Joliette, Québec.

Goerlach-Seers, L., Lajoie, R., Leblanc-Achille, E. **Inventaire des ressources du milieu, tome I : présentation d'une problématique.** Cégep du Vieux Montréal, Centre de ressources didactiques, Collection Évaluation des programmes, 6 août 1976.

Honoré, B. **Pour une pratique de la formation, La réflexion sur les pratiques.** Paris, Payot, 1980.

Julier, C. **Le stage en travail social.** Les Éditions I.E.S., Collection Champs professionnels n° 2, Genève, 1980.

Laferrière, T., Paré, A. Formation et perfectionnement, **L'étude de l'éducation : le Canada 1982.** Neuvième annuaire 82, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, 1982.

Malavoy, M., Saint-Martin, N. La formation pratique ou apprendre dans l'action, In **Les cahiers de la Recherche en Travail social.** Université de Caen, n° 2-3, 1982.

Ministère de l'Éducation. **La formation professionnelle des jeunes.** Proposition de relance et de renouveau, Québec, Gouvernement du Québec, 1982.

Ministère de l'Éducation. **Répertoire des profils de formation professionnelle.** Gouvernement du Québec, Direction des politiques et plans, 1982.

Ministère de l'Éducation. **Rapport du groupe de travail chargé d'une étude sur la formation pratique des maîtres.** Direction générale de l'enseignement supérieur, janvier 1977.

O'Neil, W.M. **Faits et théories.** Paris, Armand Colin, 1972.

Perret-Clermont, A.-N. Quelques questions sur les modalités des rapports entre recherche fondamentale et recherche appliquée à propos de l'étude de l'apprentissage des connaissances en situation scolaire. **Cahiers de la section des sciences de l'éducation.** Université de Genève, 1978, n° 6.

Pinar, W., Grumet, M. Socratic cæsura and the theory-practice relationship, **Theory into Practice,** vol. XXI, number 1, 1982.

Ranjard, Patrice. Les méthodes pédagogiques dans les stages. **Revue française de pédagogie, n° 51,** avril-mai-juin 1980, INRP.

Saka Keeny Robert. **Guidelines for developing a field experience (intern ship) program.** Dynamy-Out reach, 1974.

Schwartz, B. **Une autre école.** Flammarion, 1977.

Simard, Nicole. **Analyse des programmes de la famille des techniques humaines.** Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Service des programmes, 1982.

Simard, Nicole. **Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type «Technicien en assistance sociale».** Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, 1980.

Simard Nicole. **Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type «Agent correctionnel».** Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, 1980.

Simard Nicole. **Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type «Éducateur spécialisé».** Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, s.d.

Simard Nicole. **Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type «Éducateur en garderie».** Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, 1980.

Simard Nicole. **Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type «Technicien en loisirs».** Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, 1980.

Simard Nicole. **Inventaire des tâches et opérations actuelles et prévisibles de la fonction-type «Policier».** Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Éducation, 1980.

Stakelon, A., Magisos, J. **Evaluation for work experience, cooperative education and youth manpower programs : an annotated bibliography.** Center for vocational Education, Ohio State University, October 1975.

Stufflebeam, D., et al. **L'évaluation en éducation et la prise de décision.** Québec, Éditions NHP, 1980.

Tournier, Michèle. **Typologie des formules pédagogiques.** Québec, Les Éditions du Griffon d'Argile inc., 1978.

Université du Québec. **L'enseignement coopératif à l'école.** École de technologie supérieure.

Université Laval. **Dossier d'information sur les stages, annexe au rapport préliminaire du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche à l'Université Laval.** Mai 1978.

Lithographié au Canada
sur les presses de
Métropole Litho Inc.

Ce document pédagogique s'adresse aux formateurs de niveau collégial qui encadrent des stages, plus particulièrement ceux qui œuvrent dans les domaines suivants : les techniques d'assistance sociale, d'éducation spécialisée, de diététique, de garderie, de loisirs et les techniques correctionnelles et policières. **Penser les stages** se veut d'abord un instrument de réflexion qui reformule quelques notions et concepts, met en évidence divers éléments d'une problématique et illustre quelques modalités de fonctionnement. Comme tel, ce texte ne propose pas un modèle unique et normatif mais tente d'apporter une aide aux formateurs dans l'analyse et la mise en place de leurs propres pratiques.

Graphisme : Au pied de la Lettre
Photocomposition : secrétariat général, cégep du Vieux Montréal (129)
Impression : Metropole Litho Inc.

99-8055